



VYSOKÁ ŠKOLA BÁŇSKÁ – TECHNICKÁ UNIVERZITA OSTRAVA  
EKONOMICKÁ FAKULTA

KATEDRA NÁRODOHOSPODÁŘSKÁ

Vliv sociální a rodinného prostředí na lidský kapitál  
The Influence of Social and Family Environment on Human Capital

Student: Tereza Možnarová

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Zuzana Machová, Ph.D.

Ostrava 2015

VŠB – Technická univerzita Ostrava  
Ekonomická fakulta  
Katedra národohospodářská

## **Zadání bakalářské práce**

Student: **Tereza Možnarová**  
Studijní program: B6202 Hospodářská politika a správa  
Studijní obor: 6202R027 Národní hospodářství  
Téma: Vliv sociálního a rodinného prostředí na lidský kapitál  
The Influence of Social and Family Environment on Human Capital

Zásady pro vypracování

1. Úvod
2. Teorie lidského kapitálu
3. Lidský kapitál a jeho ovlivňování rodinným a sociálním prostředím
4. Případová studie
5. Závěr

Seznam použité literatury

Seznam zkratk

Prohlášení o využití výsledků bakalářské práce

Seznam příloh

Přílohy

Seznam doporučené literatury:

BECKER, G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 390 pp. ISBN 978-0-226-04120-9.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci – Vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KAMENÍČEK, Jiří. *Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0449-3.

Formální náležitosti a rozsah bakalářské práce stanoví pokyny pro vypracování zveřejněné na webových stránkách fakulty.

Vedoucí bakalářské práce: doc. Ing. Zuzana Machová, Ph.D.

Datum zadání: 21. 11. 2014

Datum odevzdání: 7. 05. 2015

---

Doc. Ing. Zuzana Kučerová, Ph.D.  
vedoucí katedry

---

prof. Dr. Ing. Dana Dluhošová  
děkanka fakulty

*„Prohlašuji, že jsem celou práci, včetně všech příloh, vypracovala samostatně.“*

V Ostravě dne 7. 5.2015

.....

Jméno a příjmení studenta

Touto cestou děkuji doc. Ing. Zuzaně Machové, Ph. D. za trpělivost, ochotu a odporné rady, kterými přispěla k vypracování mé bakalářské práce.

## Obsah

1. Úvod.....	1
2. Teorie lidského kapitálu.....	3
2.1. Vývoj názorů na teorii lidského kapitálu.....	3
2.2. Oblasti ovlivňované úrovní lidského kapitálu .....	5
2.3. Lidský kapitál z pohledu podniku .....	6
2.4. Investice do lidského kapitálu .....	7
3. Lidský kapitál a jeho ovlivňování rodinným a sociálním prostředím.....	8
3.1. Sociální prostředí.....	9
3.2. Rodinné prostředí .....	11
3.2.1. Vliv rodiny na vzdělání .....	12
3.3. Kulturní kapitál.....	13
3.4. Třídní rozdíly.....	14
3.5. Ovlivňování lidského kapitálu kulturou a tradicemi .....	15
4. Vliv rodinného a sociálního prostředí na lidský kapitál v empirické literatuře .....	17
5. Případová studie.....	30
5.1. Cíl výzkumu .....	30
5.2. Metody výzkumu.....	30
5.2.1. Kvantitativní výzkum.....	30
5.2.2. Kvalitativní výzkum.....	33
5.3. Analýza a interpretace dat .....	38
5.3.1. Vztah rodičů s neúplným středním vzděláním ke škole.....	39
5.3.2. Vztah dětí rodičů s neúplným středním vzděláním ke škole.....	45
5.3.3. Vztah vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke škole.....	52
5.3.4. Vztah dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke škole.....	58
6. Závěr .....	67
Seznam použité literatury .....	70
Seznam zkratk .....	72

## 1. Úvod

*„Dědičnost je to, v co věříme, když máme inteligentní děti.“*

Charles Spencer Chaplin

Každý člověk je ovlivňován prostředím, ve kterém vyrůstá. Lidé žijí v rozdílných materiálních, společenských, sociálních a kulturních podmínkách, které mají vliv na rozhodování, jakým směrem se v životě budou ubírat a jaké názory od svého okolí převezmou. Na základě těchto rozdílů mezi lidmi vznikly sociální nerovnosti. Dříve majetek a postavení rodičů hrálo hlavní roli v rozdělování lidí ve společnosti. V dnešní době už v takové míře nezáleží na postavení a majetku rodičů dítěte, ale důležitou roli hraje vzdělání. A právě na vzdělanostní dráhu u odlišných sociálních skupin se v této práci zaměříme.

Tato práce se skládá z šesti kapitol. První kapitola obsahuje stručný úvod do zvolené problematiky, druhá a třetí kapitola přiblíží pojmy týkající se námi zvoleného tématu. Čtvrtá kapitola shrne jednotlivé studie vybraných autorů zabývající se vlivem sociálního a rodinného prostředí na lidský kapitál. Pátá kapitola obsahuje případovou studii, kde si představíme cíl, metody výzkumu a zanalyzujeme získaná data a šestá kapitola zahrnuje výsledky výzkumné práce a doporučení týkající se zjištěných výsledků.

Cílem této práce je zjistit, jaký vliv má rodina a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, na jeho další vzdělávací dráhu, vnímání školy a budování osobnosti dítěte. Zajímá nás, zda děti pocházející z rozdílných sociálních vrstev budou mít tendence dosahovat stejné úrovně vzdělání, jaké dosáhli jejich rodiče. Čili nás zajímá, jaký vliv má rodina a sociální prostředí na předávání vzdělanostní reprodukce dětí z jedné generace na druhou.

Pro porovnání jsme si zvolili rodinu vysokoškolsky vzdělaných rodičů a rodinu, kde rodiče dosáhli neúplného středního vzdělání. Z výzkumu vyplynulo, že obě rodiny studium nebavilo a přípravu nechávaly od určitého věku na svých potomcích, rozdíl byl však v předávání hodnot. Jedná se například o smysl pro zodpovědnost za své činy a prospěch a samostatnost v případě přípravy do školy. Tyto hodnoty nejenže mají vést potomky k samostatnosti a zodpovědnému přístupu k přípravě, ale mohou ovlivnit i jejich osobnost a přístup k jiným povinnostem, se kterými se v životě setkají.

V případě rodiny vysokoškolsky vzdělaných rodičů se na předávání hodnot kladl velký důraz, díky tomu se v dětech vytvořil pozitivní vztah ke škole, avšak v případě druhé rodiny si tyto hodnoty potomci utvářeli sami, což vedlo k negativnímu postoji ke školním povinnostem.

Na volbu další vzdělanostní dráhy mělo vliv rodinné prostředí u obou skupin respondentů. Avšak analýza potvrdila, že respondenty a jejich děti neovlivňuje pouze rodinné prostředí, ve kterém vyrůstají, ale také sociální prostředí. Například pracovní možnosti po absolvování daného oboru, životní situace, již získané dovednosti, množství škol v regionu a také doba, ve které respondenti vyrůstali.



## 2. Teorie lidského kapitálu

Lidský kapitál řadíme mezi významné výrobní faktory. Podle Mazoucha a Fishera (2011) se začalo diskutovat o lidském kapitálu už v době života Adama Smithe. Ten ve svých teoriích řadil mezi výrobní faktory také znalosti a zručnosti, kterými jednotlivé osoby disponují, tedy to, co bychom dnes nazvali lidský kapitál.

Pojem lidský kapitál byl zaveden představiteli Chicagské školy, mezi něž patří například Garry S. Becker a Jacob Mincer. Nejpopulárnější a nejhojněji používaná je Backerova definice: „*Lidský kapitál jsou schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit.*“ (Mazouch a Fisher, 2011, s. 1).

Mezi následovatele analýzy lidského kapitálu patří také Pierre Bourdieu, který lidský kapitál definuje jako: „*jakoukoli kapacitu schopnou produkovat zisk a reprodukovat sama sebe ve stejné či rozšířené podobě, schopnou nejen akumulace, ale i směny, konverze a rozšířené produkce*“ (Mazouch a Fisher, 2011, s. 1).

Důležitý odkaz v šíření vědomí o rozvoji lidského kapitálu dnes podává Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), která vydává studii Education at a Glance. V této publikaci jsou každoročně zveřejňovány analýzy kvalitativních, mezinárodně srovnatelných ukazatelů, týkajících se celosvětové situace ve vzdělávání a školství v členských zemích EU a v dalších přidružených státech. Zkoumá se zde kvalita výsledků vzdělání, politické síly a související faktory, které tyto výsledky utvářejí, návratnost, financování a úspěšnost jednotlivých vzdělávacích systémů (OECD, 2012).

Podle Kameníčka (2003) lidský kapitál označuje vzdělání získané při studiu, jazykové a jiné kurzy, výdaje na lékařskou péči, přednášky týkající se mravů, čestnosti atd. Výdaje, které vložíme do těchto aktivit, zvyšují naše výdělků nebo zlepšují naše zdraví.

### 2.1. Vývoj názorů na teorii lidského kapitálu

Pohled do historie nám umožní uvědomit si, jak technologický rozvoj a vzdělanost napomohli k ekonomickému rozvoji z pohledu lidského poznání a rozvíjení lidského potenciálu. Podle Camerona (1996) je lidský kapitál kombinací výrobních činitelů a je výsledkem investic do znalostí, schopností a dovedností. Tyto investice mohou být ve formě praktického učení, školení či vzdělávání.

K rozvíjení vzdělanosti pomohl Gutenbergův vynález knihtisku, díky němuž došlo k rozšíření vzdělávání i mimo kláštery (Barták, 2006) a tím k rozvoji lidského kapitálu v mnoha osídlených oblastech.

Victor Hugo považuje vynález knihtisku za „matku všech revolucí“. *„Poznání a vzdělanost představují první předpoklad sebeuvědomování lidí jako svébytných myslících a cítících bytostí schopných dalšího zdokonalování, individuálního i společenského rozvoje“* (Barták, 2006, s. 19)

K dalšímu rozvoji vzdělávání napomohl v 17. století „učitel národů“ J. A. Komenský. Zdůrazňuje nutnost nepřetržitého a permanentního vzdělávacího procesu. Dalo by se říci, že tento významný muž svými myšlenkami a činy předběhl svou dobu, jelikož k dalšímu vývoji ve vzdělávání dochází až v 18. století, ve „století páry“ a v 19. století v tzv. „století průmyslového rozmachu“ díky průmyslové revoluci, kdy dochází k industrializaci a postupnému uvolňování občanských svobod. Kvůli zefektivnění výroby a zavedení strojové výroby bylo nutné, aby se pracovníci vzdělávali, a dochází tak k dalšímu rozvoji lidského kapitálu (Barták, 2006).

Dále následovalo, ve 20. století, období rozmachu vyspělých technologií a informatiky, vědy, rozvoje bezplatného vzdělávání v podobě státního školství. Dochází k přechodu z průmyslové revoluce ke vědeckotechnické revoluci (Barták, 2006).

S rozvojem vědy a technických znalostí dochází ke zvyšování produktivity práce a aplikováním vědeckých objevů ve výrobě se zvyšuje význam vzdělávání, hodnota výcviku na pracovním místě (Kameníček, 2003).

V 70. letech 20. století se lidé vrací ke Komenského ideji permanentního celoživotního vzdělávání obohacenou o nové oblasti, jako jsou počítačová gramotnost, ekologická výchova a další. Začíná se formovat tzv. „informační společnost“ (Barták, 2006).

V posledním století se stává základní vzdělání celosvětovým standardem spolu s rozvojem středoškolského vzdělávání s maturitou (Kameníček, 2003).

V současnosti se definicí celoživotního vzdělávání zabývá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Tato organizace určila rámec, který se skládá ze čtyř prvků. První souvisí s organizováním učení, které by mělo být systematické a vzájemně propojené s učením v dalších fázích života. Druhý prvek se týká postavení studenta vzhledem k učení, kdy by měl být on sám středem procesu učení. Ve třetím prvku se klade důraz na motivaci k učení a ve čtvrtém na oceňování širších cílů ve vzdělávání (OECD, 2004).

## 2.2. Oblasti ovlivňované úrovní lidského kapitálu

Podle Mazoucha a Firshera (2011) mají oblasti ovlivňující úroveň lidského kapitálu vliv na jedince a na společnost. Další dělení se týká oblastí ovlivňující úroveň lidského kapitálu. Jedná se o oblast pracovního trhu a kvality života jedince, případně společnosti.

S oblastí pracovního trhu souvisí například produktivita práce v ekonomice, úroveň nezaměstnanosti, daňové příjmy, úroveň osobního důchodu, postavení v zaměstnání a další. S druhou oblastí, kvality života, je spjata postavení ve společnosti, individuální zdravotní stav, kvalita společnosti a úroveň zdraví populace (Mazouch a Fisher, 2011).

My si v následující části rozebereme produktivitu práce, která souvisí s oblastí pracovního trhu. Cameron (1996, s. 31) produktivitu práce definuje jako „*poměr využitelného výsledku výrobního procesu ke vstupům ve formě výrobních činitelů*“. Produktivita práce může být ovlivňována mnoha faktory například kvalitou obdělávané půdy, novými technologiemi, schopnostmi jedinců využívat své dovednosti co nejefektivněji a další.

Je důležité, aby se firma starala a investovala do udržení duševního a fyzického zdraví svých zaměstnanců. V některých zemích má velký vliv na výdělek právě fyzická síla, ale ve vyspělých zemích se považuje za důležitou podmínku výdělku psychická pohoda a dušení schopnosti zaměstnance (Kameníček, 2003).

Existuje mnoho způsobů, jak těchto podmínek docílit a to například zlepšením stravování. Pracovní morálku a výkonnost ovlivňují také lepší pracovní podmínky, vyšší mzdy, přestávky na svačiny a další. Dále mohou firmy investovat do zdraví svých zaměstnanců a to financováním lékařských prohlídek nebo omezením práce se zvýšeným rizikem úrazu. Důležitými aspekty pro zvýšení výkonnosti zaměstnanců nejsou pouze jejich schopnosti, objem investic poskytnutých zaměstnavatelem, ale i motivace zaměstnanců pracovat na plný výkon (Kameníček, 2003).

S ohledem na lidský kapitál nás zajímá produktivita jedince na trhu práce, za kterou pobírá mzdu. Z pohledu společnosti se produktivita jedince a její mzdové ohodnocení projeví profitováním z pobírání daní a to jak spotřebních tak mzdových. V případě, že je jedinec nezaměstnaný, musí snížit svou spotřebu a pobírá od společnosti podporu v nezaměstnanosti, tím odčerpává prostředky společnosti a díky snižování své spotřeby, snižuje také daňové příjmy (Mazouch a Fisher, 2011).

Měl by existovat vztah, že čím vyšší je produktivita jedince, tím vyšší je jeho mzdové ohodnocení (Mazouch, a další, 2011). Tato výše produktivity je dána mimo jiné dosaženým

vzděláním. Podle OECD (2012) dochází v současnosti ke vzestupu „znalostní ekonomiky“ a tím k nárůstu jedinců, kteří dosahují vysokého stupně vzdělání. Podle analýzy, kterou OECD každoročně vydává v publikaci Education at a Glance, vyšší úroveň vzdělání představuje pro jednotlivce výhodu v období hospodářské krize a za nepříznivých finančních podmínek.

### **2.3. Lidský kapitál z pohledu podniku**

Podle Bártáka (2006) se v současných firmách klade větší důraz na funkci vedoucích pracovníků. Dříve stačilo, když manažer vykonával věci správně a plnil je včas pomocí svých podřízených. S postupem času se tlak na leadry zvětšuje. Měli by nejen věci plnit správně a včas, také musí umět hledat jiné možné alternativy, podnikatelské příležitosti a nové řešení spolu se svými spolupracovníky. Klade se důraz na neustálé zdokonalování.

Problémem v dosahování zvýšených požadavků bylo, že absolventi vysokých škol, kteří nastoupí do firmy s velmi dobrými znalostmi v jejich oboru, neumějí tyto vědomosti příliš použít v praxi. Mají potíže, ve srovnání se zahraničními studenty, s prací v týmech, rozhodováním, kreativním myšlením a odpovědností. Podle Bártáka (2006) je to způsobeno stále větším zahlcováním studentů parciálními znalostmi, které nedokážou využívat, a také příliš ranou specializací bez dobrých všeobecných znalostí. Dobrou zprávou je, že společnosti, které jsou ochotné investovat nejen do moderních technologií, ale i do lidského kapitálu, si své vedoucí pracovníky vychovávají samy.

Becker (1997) tvrdí, že při analýze lidského kapitálu je nutné rozlišovat pojmy obecná a konkrétní průprava či znalosti. Na rozdíl od konkrétních znalostí na úrovni firmy, které jsou užitečné pouze ve firmě, jenž je poskytuje, jsou obecné znalosti použitelné a prospěšné i pro ostatní firmy. Pokud podnik učí svého zaměstnance pracovat například s osobním počítačem, který je kompatibilní se systémem IBM, můžeme tyto znalosti označit za obecné, ale osvojování si struktury vedení a vytváření poznatků o talentu zaměstnanců v určité firmě je znalost konkrétní. Díky tomuto rozlišování můžeme objasnit, proč zaměstnanci, kteří mají vysoké specializované znalosti, opouštějí své zaměstnání jen zřídka a v případě propuštění takového pracovníka, je pro něj hledání nového uplatnění velmi obtížné. Také toto dělení pomáhá vysvětlit, proč je většina povýšení udělována pracovníkům uvnitř firmy místo toho, aby si najali nového uchazeče s vyhovujícím vzděláním a také proč by měly být zahrnován specifický lidský kapitál zaměstnanců mezi hlavní aktiva většiny firem.

## 2.4. Investice do lidského kapitálu

Kameníček (2003) definuje investice do lidského kapitálu jako aktivity, které mají trvalý nebo opakovaný vliv na naše peněžní či psychické příjmy a ovlivňují je zvyšováním zdrojů nacházejících se v každém z nás.

Rozlišujeme tři hlediska pohlížení na investice do lidského kapitálu:

- forma (výcvik na pracovišti, školní vzdělávání, zdravotní péče, migrace za pracovními příležitostmi, atd.),
- účinky na spotřebu a výdělky,
- investované objemy, míry výnosu a intenzita vnímání vazby mezi investicí a výnosem (Kameníček, 2003).

Pokud investujeme do svého lidského kapitálu, zdokonalujeme své dovednosti a následně pak zvyšujeme své psychické a peněžní příjmy. Je dokázáno, že lidé, kteří dosáhli vyššího vzdělání a kvalifikace mají v průměru vyšší výdělky než lidé s nižším vzděláním a kvalifikací. Výdaje, které vložíme například do vzdělání, kurzů, školení, do zdravotní péče nám zajistí lepší zdraví i lepší výdělky. Vložením prostředků do přednášek o mravech, čestnosti atd. můžeme očekávat lepší reputaci nebo uznání ostatních. Takto nabyté znalosti a zkušenosti se označují jako investice do lidského kapitálu a nemůžeme je oddělit od konkrétního člověka (Kameníček, 2003).

Základní investicí do lidského kapitálu je investice do vzdělání. Jedná se například o náklady spojené s konzultacemi, školné, nákup knih, pomůcek, za dopravu, ubytování, stravné a další. Důležitým nákladem je také hodnota volného času a rozdíl mezi tím, co by si mohl student vydělat prací na plný úvazek, pokud by školu nenavštěvoval a tím, co si vydělá při práci po vyučování (Kameníček, 2003).

### 3. Lidský kapitál a jeho ovlivňování rodinným a sociálním prostředím

Lidský kapitál je ovlivňován mnoha faktory. Jedná se například o rodinné a sociální prostředí, třídní rozdíly, kulturu a tradice. V této kapitole si jednotlivé faktory přiblížíme. Dále rozebereme pojem lidský kapitál a pojmy s ním související. Jedná se o osobní kapitál, společenský kapitál a kulturní kapitál.

Podle Mazoucha a Fishera (2011) můžeme vlastnosti ovlivňující úroveň lidského kapitálu chápat jako schopnosti získávat a rozvíjet dovednosti, které máme možnost dále uplatnit na nejvhodnějším místě, nebo jako schopnost správného rozvrhnutí a naplánování jednotlivých činností.

Lidský kapitál členíme na širší lidský kapitál, který můžeme specifikovat jako potenciál rozvíjet a uplatňovat své schopnosti, a na základní kapitál, kam řadíme produktivní schopnosti (Mazouch a Fisher, 2011).

Tyto dva druhy lidského kapitálu ovlivňují tři základní faktory:

- geneticky zděděné vrozené schopnosti,
- rodinné, sociální a další faktory prostředí,
- formální, neformální a informativní vzdělávání (Mazouch a Fisher, 2011).

Podle Fishera a Mazoucha (2011) je z tohoto rozdělení zřejmé, že schopnosti a vlastnosti jedince jsou dány převážně geneticky a můžeme je dále rozvíjet pomocí vzdělávání, čímž získáme další potřebné dovednosti a znalosti. Nesmíme opomenout také prostředí, ve kterém jedinec žije. Tento faktor může do značné míry ovlivnit schopnosti a vlastnosti jedince a to negativně či pozitivně.

V minulosti nebyly důležité jen schopnosti a vlastnosti jedince, ale záleželo také na pohlaví. Becker (1997) se ve své publikaci zmiňuje o tzv. „pohlavím určené mezeře“ ve výdělcích. U žen se více předpokládalo než u mužů, že budou pracovat na částečný úvazek nebo občasné. Bylo to částečně z toho důvodu, že díky otěhotnění přestaly být dočasně ekonomicky aktivní. Tudiž měly menší zájem investovat takové prostředky do vzdělání a pracovních průprav, které mohou ovlivnit a zvýšit výdělek a pracovní kvalifikaci, než muži.

Během dvaceti let došlo k velkým změnám, které ovlivnily postoj i nahlížení žen na investice do svého vzdělání a zaměření na budoucí pracovní příležitosti. Došlo k poklesu počtu sňatků, nárůstu rozvodovosti, rychlému rozvoji odvětví služeb, které zaměstnává většinu žen, ekonomickému rozvoji, který způsobil zvýšení výdělků žen, a změně

zákonodárství zaměřené na lidská práva a podporu zaměstnávání žen. Z toho plyne, že došlo ke změně postavení žen ve společnosti (Becker, 1997).

Součástí lidského kapitálu je osobní a společenský kapitál, který si rozebereme v následující podkapitole. Pohlížení na osobní a společenský kapitál se liší z pohledu sociologů a ekonomů. Podle ekonomů je osobní a společenský kapitál součástí zásoby lidského kapitálu. Sociologové lidský kapitál ztotožňují se vzděláním a chápou ho jako součást širšího konceptu sociálního kapitálu. Ve své práci se zaměřuji na ekonomické pojetí lidského kapitálu.

Becker (1997) tvrdí, že osobní kapitál zahrnuje relevantní minulou spotřebu, která má vliv na budoucí a současný užitek spotřebitele. Osobní kapitál můžeme zvýšit současným chováním, ale také se může časem snižovat následkem psychologického a fyzického „znehodnocení“ účinků způsobených minulým jednáním. Například investice do osobního kapitálu může ovlivňovat kouření nebo provozování sportu díky budování zásoby zvykového kapitálu. Tento zvykový kapitál, zaměříme-li se na kouření, byl v 60. letech, kdy se začala šířit zpráva o negativním vlivu na zdravotní stav, značně omezen.

Osobní kapitál z hlediska akumulace mohou ovlivnit zážitky z dětství, například rozvod rodičů, týrání a jiné. Tyto skutečnosti ovlivňují volby mladistvých i dospělých svým působením na osobní kapitál. Například žena, která byla v minulosti sexuálně zneužita, může mít po této zkušenosti averzi k mužům. Možnými řešeními této situace je podstoupení psychoterapeutické léčby, nebo se může rozhodnout dát přednost v intimním životě stejnému pohlaví před muži. V obou případech si utváří své budoucí postoje k mužům a ženám na základě zkušeností z dětství (Becker, 1997).

### **3.1. Sociální prostředí**

Sociální prostředí je jedním z faktorů ovlivňující lidský kapitál. Tímto termínem můžeme označovat celé populace, etniky, národy a další. Za sociální prostředí se označují sociální vazby k blízkým osobám, se kterými bydlíme, které potkávám na určitých místech, pracovištích, vzdělávacích institucích a dalších. Tyto vazby pomáhají lidem nabývat pocitu štěstí a naplňovat jejich život. Pokud jsme nuceni žít v jiné komunitě, nemusí se nám pocitu štěstí dostávat. Toto prostředí výrazně ovlivňuje naše rozhodování (Kameníček, 2003).

Se sociálním prostředím souvisí společenský kapitál, který je součástí lidského kapitálu. Becker (1997) uvádí, že společenský kapitál zahrnuje činy provedené v minulosti

příslušníky určité referenční skupiny a všech dalších osob patřících do sociální sítě jedince, které na něj mají určitý vliv.

Referenční skupinou a referenční osobností se rozumí skupina či jednotlivec, jejichž jednání se jedinec přizpůsobuje. Jako příklad takové skupiny můžeme uvést rodinu, nejbližší spolupracovníky, spolužáky, osoby společné víry, přátele, členy sportovního týmu a další. Za referenční osobnost můžeme označit umělce, sportovce, postavy z filmu, oblíbeného či neoblíbeného politika, spoluvězně a podobně (Kameníček, 2003).

Je známo, že člověk má rád společnost. Lidé potřebují pociťovat uznání, respekt, prestiž, aby je lidé v jejich okolí akceptovali a vážili si jich. Potřebujeme podporu své rodiny, přátel a příslušníků svých referenčních skupin, díky které dokážeme překonávat některé těžké životní události (Kameníček, 2003).

Z toho důvodu si lidé často volí politické názory, odpočinkové aktivity, restaurace, jídlo, školy, ve kterých budou studovat jejich děti, knihy atd. tak, aby se zalíbili lidem ve svém okolí a udělali na ně dobrý dojem. Z toho vyplývá, že jedincův společenský kapitál nezávisí na jeho vlastních volbách, ale na rozhodnutích a chování příslušníků referenčních skupin, ke kterým jedinec patří, je ovlivňován sociální sítí, ve které se nachází. Například mladiství může začít kouřit, připojit se ke gangu a zanechat školy z důvodu tlaku referenční skupiny, může začít provozovat sport, nebo podporovat určitý fotbalový či basketbalový tým a další (Becker, 1997).

Pokud se jeden ze skupiny rozhodne změnit množství prostředků, které investoval do společenského kapitálu, pak tento čin bude mít na společenský kapitál ostatních v rozsáhlé sociální síti malý vliv. Například, pokud se jedinec rozhodne nepracovat, aby měl více času na hraní tenisu, nemůže hrát o moc více, než předtím, protože jeho přátelé volného času nemají tolik, jako on. Ale v případě, že se rozhodne větší skupina členů stejné sítě hrát tenis, bude mít toto rozhodnutí velký dopad na změnu investic do společenského kapitálu a to z toho důvodu, že větší počet hráčů zvýší touhu hrát tenis i u ostatních jedinců v dané sociální síti (Becker, 1997).



### 3.2. Rodinné prostředí

Dalším faktorem, který ovlivňuje lidský kapitál je rodinné prostředí. Rodina se dá považovat za základní a nejstarší lidskou instituci. V dnešní moderní společnosti dochází k poklesu počtu narozených dětí a vysokému nárůstu rozvodů. Zvyšuje se také počet neúplných rodin a stále více se objevují rodiny, kde dítě žije jen s jedním nevlastním či vlastním rodičem (Kameníček, 2003).

Podle Kameníčka (2003) vysvětlení těchto změn můžeme hledat v ekonomických aspektech rozhodování a v chování jednotlivých členů rodiny. Pokud se dva lidé rozhodnou, že uzavřou sňatek nebo uvažují o dítěti či o rozvodu, vždy, s pohlédnutím i na jiné aspekty, také porovnávají svoje náklady a výnosy, které jim plynou při zvolení dané možnosti. Rozhodují se na základě dosažení maximálního užitku nebo snížení dosavadních nákladů. Ekonomické aspekty nejsou však jediným důvodem vysoké rozvodovosti. Tento fakt závisí také na právní úpravě. V některých zemích rozvodový proces probíhá bez určení viníka a to je důvod rychlejšího růstu rozvodů, než v ostatních zemích, kde určení viníka požadují.

Z pohledu rodinného prostředí mají velký vliv na jedince rodiče. Postoje a chování rodičů nesmírným způsobem působí na budoucí vývoj svých potomků. Ovlivňují své děti hlavně ve formativním věku a ty postupem času získávají vlastní zkušenosti, které mohou ovlivňovat jejich rozhodnutí a preference v budoucnu. Tyto zkušenosti mají vliv na jejich touhy a částečně také napomáhají vytvořit si určité návyky a udržovat zvyky a tradice. Takto vytvořené návyky se nemění ani při změně jejich okolí. Příkladem mohou být Indové, kteří, i když se přestěhovali do jiné země, stále jedí indická jídla a uctívají indické tradice (Becker, 1997).

Rodiče a blízký příbuzní formují volby dětí od raných let. Říkají jim, co mají jíst, číst, co můžou slyšet a vidět a čeho si mají všimnout. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde se kouří, berou drogy nebo v nepřiměřeném množství pije alkohol, může ho toto nevhodné prostředí negativním způsobem ovlivnit. Zatímco rodiče, kteří mají stabilní hodnoty, předávají vědomosti a poskytují svým dětem inspiraci, působí kladně na jejich rozhodování o tom, čeho budou chtít v životě dosáhnout a čemu se budou chtít věnovat (Becker, 1997).

Rodiče si uvědomují, jak velký mají vliv na své děti. Proto se snaží působit na jejich preference například tím, že přestanou kouřit, aby snížili pravděpodobnost, že začnou kouřit i jejich děti. Nebo začne celá rodina chodit do kostela kvůli pozitivnímu vlivu náboženství na vývoj dítěte (Becker, 1997).

Vztahy ve firmě mezi zaměstnanci nebo mezi členy ostatních organizací nejsou stejné, jako vztahy, které mají členové rodiny mezi sebou. Motivací pro udržení vzájemného pochopení v rodině je láska, závazky, vina a smysl pro povinnost a ne vlastní zájem a prospěch tak, jak je tomu v případě vztahů ve firmě (Becker, 1997).

Rodinné prostředí má vliv na znalosti, dovednosti, návyky a hodnoty, které si děti utvářejí. V dospívání dochází u dítěte k velkým změnám a původně malé rozdíly v nadání se během povinné školní docházky mohou výrazně prohloubit oproti nadání jeho vrstevníků. Je to do jisté míry dáno prostředím (Kameníček, 2003).

Katrňák (2004) uvádí, že u dětí, které vyrůstaly v dobře společensky postavených rodinách, je větší pravděpodobnost, že jejich společenský status, ekonomická úroveň a způsob života, se nezmění ani po té, kdy rodinu opustí, přestěhují se a začnou žít samy. To samé platí u dětí ze společensky hůře postavených rodin. Existuje velká pravděpodobnost, že tyto děti budou mít nízké vzdělání a budou žít ve špatných sociálních podmínkách stejně, jako jejich rodiče.

Děti, které jsou lépe vedeny a vyrůstají v pevném rodinném zázemí, si osvojí mnohem více poznatků a dovedností než děti vyrůstající v méně příznivém rodinném prostředí. Lépe vedené děti umí svět vnímat jako zajímavější, pestřejší a pozoruhodnější místo. Díky péči rodičů, kteří jim před spaním čtou pohádky, si rozšiřují svou fantazii. Zpěvem nebo hrou na hudební nástroje rozvíjí svůj cit pro umění a jemnou motoriku, díky sportu se naučí jednat čestně a zvýší svou fyzickou zdatnost. Pomocí těchto a mnoha dalších aktivit mohou rozšiřovat svůj lidský kapitál a obohacovat si život (Kameníček, 2003).

### **3.2.1. Vliv rodiny na vzdělání**

Zaměstnavatelé zkoumají poměr mezi uchazečovou kvalitou a cenou. To znamená, že sledují, jestli jeho schopnosti odpovídají mzdě, kterou jsou zaměstnavatelé ochotni za jeho odvedenou práci nabídnout (Kameníček, 2003)

Je samozřejmé, že firmy nebudou mít zájem o uchazeče, kteří nemají například dokončené základní vzdělání, špatně vyslovují a nemají dostatečné pracovní návyky a dovednosti. Důležitý vliv má na tyto aspekty rodina, která ovlivňuje úroveň vzdělání svých dětí, má také rozhodující vliv na to, zda si jejich děti dokážou udržet zaměstnání nebo manželství, jak se budou chovat k ostatním lidem a další (Kameníček, 2003).

Termínem nižší třída sociologové označují rodiny, které dosáhly nízké úrovně vzdělání. Většinou takto označené rodiny bývají závislé na sociální síti dané země. Typickými znaky jsou pro ně těhotenství v raném věku, nestálost v manželství, nedostatečná pracovní disciplína a další podobné jevy. Právě tyto skutečnosti se přenášejí z rodičů i na jejich děti a ovlivňují je v jejich postoji ke vzdělání a k životu obecně (Kameníček, 2003).

Etnický původ hraje také velmi důležitou roli v dosažení určitého stupně vzdělání. Etnika, která mají málo početné rodiny, uvolňují na vzdělání svých dětí větší částky než etnika s rodinami s vyšším počtem dětí. Číňané, Japonci, Židé a Kubánci většinou žijí v malých rodinách, tudíž se jejich dětem dostává toho nejlepšího vzdělání. Zatímco například dětem Mexičanů či Portorikánců, kteří žijí v početnějších rodinách, se nedostává vysokého vzdělání (Kameníček, 2003).

### **3.3. Kulturní kapitál**

Součástí lidského kapitálu je také kulturní kapitál, za který se považují schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou předávány v rámci rodiny dítěti. Nejčastěji se používá pojetí kulturního kapitálu podle Bourdieua (2002). Ten vidí koncept kulturního kapitálu jako dovednosti vyplývající z kvality kulturního prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, znalosti získané od rodinných příslušníků a postoje.

Kulturní kapitál se liší v rámci jednotlivých společenských vrstev. Děti, které pocházejí z vyšších společenských vrstev, tudíž z jiného kulturního prostředí, mají vyšší úroveň kulturního kapitálu, než děti pocházející z nižších společenských vrstev. Je to dáno úrovní rodinného „kulturního bohatství“, které získávají děti od svých rodičů. Postupem času si díky výchově rodičů vylepší jazykové schopnosti a kulturní znalosti, které budou potřebovat pro studium. Díky těmto získaným schopnostem se děti z vyšších společenských vrstev stávají úspěšnými ve škole a jsou také lépe ohodnocovány než děti, které tyto znalosti nemají (Katrňák, 2004).

Podle Bourdieua (2002) má kulturní kapitál tři formy, člení se na:

- vtělený kulturní kapitál,
- objektivizovaný kulturní kapitál,
- institucionalizovaný kulturní kapitál.

Vtělený kulturní kapitál můžeme chápat jako schopnost pohybovat se v sociálním prostředí, intelektuální schopnosti, vkus a preference. Objektivizovaným kulturním kapitálem jsou kulturní předměty, které nás obklopují například knihy, sochy, fotografie a další. Institucionalizovaný kulturní kapitál je doklad či potvrzením našeho vzdělání. Jedná se o vědecké hodnosti, akademické tituly, diplomy a jiná ohodnocení dosaženého vzdělání (Bourdieu, 2002).

### **3.4. Třídní rozdíly**

Z pohledu vytváření úrovně lidského kapitálu hraje velkou roli postavení ve společnosti. Toto postavení závisí na rodinném prostředí. Rodiče vytváří dětem určité podmínky, které ovlivňují jeho výkon ve škole, jeho úspěchy při zkouškách, možnosti dalšího studia, možné povolání a díky tomu formují životní šance a společenské postavení, kterého může dosáhnout. Tyto podmínky jsou ukotveny v kulturním kapitálu rodiny (vzdělání, kultivovanost rodičů) používaný při podpoře svého dítěte ve vzdělávání, rozvíjení duševních a kulturních znalostí a dovedností. Jsou ale také uloženy v ekonomickém kapitálu, v možnosti koupit dítěti hračku, časopisy, které mu podpoří fantazii, opatřit mu kvalitní stravu a tím i lepší stravovací návyky, dopřát mu sportovní vyžití a další.

Důležitým aspektem v rozvoji osobnosti je rozdíl v bydlení. Lepší podmínky pro vzdělávání, což znamená vlastní pokoj, pracovní stůl a klid, znamenají i lepší výkony ve škole a možnosti rozvíjení vlastního intelektu. Tyto podmínky mohou svému potomku dopřát bohaté rodiny, tak jako lepší celkovou úroveň vzdělávacího zařízení a umožní mu setkávat se s lidmi ze stejné vrstvy, získávat známosti a přátele, kteří pro něho v budoucnu mohou hrát důležitou roli i v kariérním postupu či uzavření sňatku (Možný, 2006).

Sociální nerovnost je postavena na nerovném rozdělení zdrojů, jejichž znakem je příjem a projevuje se především jako ekonomická moc. Dalšími ukazateli jsou vzdělání a prestiž povolání (Možný, 2006).

Možný (2006) ve své publikaci uvádí, že matky z dělnických tříd častěji na děti zvyšují hlas, používají tělesné tresty, vyhrožují postavou vzbuzující v dítěti autoritu a ponecháním dítěte samotného v domě, ale většinu hrozeb neuskuteční. Zaměříme-li se na otcovskou péči o dítě, zjistíme, že nejnižšího podílu bylo dosaženo v nejnižší vrstvě, zatímco v nižší střední vrstvě byl podíl péče nejvyšší. Tento fakt je odůvodněn tím, že nižší úředníci, kteří do této skupiny patří, si nemusejí nosit práci domů, tak jak je tomu u manažerů

patřících do vyšší profesní třídy a nepociťují takovou fyzickou únavu, jako dělníci z nižších tříd (Možný, 2006).

Ve středních vrstvách se podílejí na ukládání dětí ke spánku otcové a děti chodí spát dříve. Další rozdíl můžeme vidět v dělnických rodinách, kde jsou chlapci trestáni přísněji než děvčata a chlapci jsou agresivnější. Rozdílný je i přístup matek těchto vrstev při dětských sporech. Dělnické matky častěji považují za svou povinnost zasáhnout, zatímco matky ze střední vrstvy nechávají spory na dětech (Možný, 2006).

Rozdílné chování rodičů z dělnických rodin, jak je nazval ve své práci Katrňák (2004), a rodičů vysokoškolsky vzdělaných můžeme vidět i v přístupu ke vzdělání. Podle autora vymezují rodiče různé přístupy ke škole. Zatímco dělnické rodiny zaujímají volný vztah, což znamená, že nevkládají velké množství času do školní přípravy dítěte, rodiče vysokoškolsky vzdělaní mají ke škole vztah tzv. soudržný charakterizovaný velkým úsilím rodičů vloženým do formování pozitivního vztahu dítěte ke škole.

### **3.5. Ovlivňování lidského kapitálu kulturou a tradicemi**

Lidský kapitál je ovlivňován také kulturou a tradicemi. Podle Beckera (1997) se kultura a tradice předávají z generace na generaci prostřednictvím rodiny, určitých etnických, referenčních a jiných skupin ve společnosti. Lidé nemají velký vliv na kulturu, na rozdíl od jiného společenského kapitálu. Nemohou změnit svůj etnický původ, rasu nebo rodinu, ve které vyrůstali a jen s obtížemi mohou ovlivnit náboženství. Rozdílné kultury vytvářejí i rozdílné preference, například židé a muslimové mají zakázáno jíst vepřové maso, u potomků Číňanů se předpokládá poslušnost a další.

Kameníček (2003) se ve své publikaci, při rozebírání vlivu etnik na lidský kapitál, zaměřuje na romskou komunitu, která má stejné cíle jako každé jiné etnikum. Jedná se o udržování maximálního šance na přežití. Z pohledu ekonomie se jedná o maximalizaci užitku, který odpovídá vynaložené námaze, nebo dosažení určitého užitku při vynaložení minimální námahy. Romové na základě svých zvyklostí a pravidel dosahují těchto cílů způsobem, který budí pozornost. V očích některých příslušníků tohoto etnika není brání jídla od ostatních etnik a odcizování věcí z důvodů své vlastní potřeby krádeží, přestože na takto získané věci nemají právo. Hlasité projevy na veřejných místech také nemusejí vzbuzovat u ostatních přihlížejících etnik pozitivní ohlasy, i když tyto gesta patří k Romské kultuře. Díky těmto projevům se Romové občas ocitají v opozici vůči ostatním komunitám.

Pokud bychom chtěli ovlivnit nebo změnit nějakým způsobem kontrolní mechanismy a pravidla chování, u kterých postupem času vyjde najevo, že nejsou užitečná, musíme si položit otázku, zda vůbec tohoto cíle lze dosáhnout. Lidem žijícím v určitém etniku se jejich rozličná kultura jeví jako přirozené a dané prostředí, které nemají důvod měnit. Těmito pravidly se řídily jejich rodiče, prarodiče, předkové po celé generace a neutrpěly žádné škody, tudíž je nemají důvod měnit. V některých kulturách se vyskytuje odpor proti ostatním kulturním a etnickým vlivům a snaží se svou kulturu zachovat. Je to i díky pocitu, že člověk zejména v cizím prostředí a v místech, kde se různá etnika stýkají, musí své dědictví chránit. Toto přesvědčení však postupem času v následujících generacích slábne (Kameníček, 2003).

#### **4. Vliv rodinného a sociálního prostředí na lidský kapitál v empirické literatuře**

V následující kapitole, čerpající z výzkumných prací zaměřujících se na sociální a rodinné prostředí, budou shrnuty jednotlivé názory autorů, kteří se ve svých studiích zabývají vlivem zmiňovaných druhů prostředí na lidský kapitál.

Rodinné a sociální prostředí se vzhledem k velkým rozdílům například ve zvyklostech, tradicích, historii, ekonomické situaci, poměrech v jednotlivých zemích liší. Vzhledem k tomuto faktu a zaměření mé praktické práce pouze na českou společnost jsem si pro tuto kapitolu vybrala studie zabývající se českým prostředím.

První výzkumnou prací, kterou si rozebereme, je studie Hlad'a (2010), ve které se zaměřuje na problematiku týkající se výběru nejvhodnější střední školy pro děti po absolvování základní školy s příspěvím rodiny. Cílem Hlad'ovi práce, která probíhala od roku 2007 po rok 2009, bylo hlouběji pochopit průběh rozhodování o volbě další vzdělávací dráhy dětí a přiblížit, jak do celého procesu volby vstupují rodiče.

Pro zjištění závěrů, týkajících se problematiky volby dalšího vzdělávání žáků základních škol, autor použil mnohonásobnou případovou studii, kdy hlavní metodou sběru potřebných informací byly opakované polostrukturované rozhovory.

Žáci základních škol byli vybráni na základě bezproblémového školního prospěchu zjišťovaného prostřednictvím školních dokumentů. Dalším kritériem pro označení vhodného respondenta je být členem rodiny s dobrým sociálním zázemím a mezilidskými vztahy. Do zkoumaného vzorku bylo celkem zařazeno sedm případů žáků z Brna a okolí navštěvujících základní školu v Brně. Pro zachování anonymity rodin a jejich členů, autor všem přidal pseudonymy. V textu se tudíž setkáme s Gábinou, Michaelou, Honzou, Tomášem, Barborou, Monikou, Soňou a jejich rodinami. Totéž bylo provedeno u názvů středních škol.

U vybraných žáků základních škol a jejich rodin autor v posledním roce a půl před ukončením základní školy zkoumal:

- proces volby další vzdělávací dráhy,
- jak tento proces respondenti prožívají,
- jak působí rodiče na proces volby,
- vzájemné vztahy a působení na rodinu,

- vliv vrstevníků,
- vliv školy,
- zájmy žáka,
- jeho prospěch a další faktory.

Hlad'o zjistil, že vybraní rodiče přistupují k volbě další vzdělávací dráhy svých dětí aktivně a rozdílně. Ponechávají žákům různou míru samostatného rozhodnutí, ale sledují stejný cíl a to ochránit své dítě před špatným rozhodnutím. Zatímco plány o volbě budoucí životní cesty žáků byly krátkodobější a postaveny na aktuálních zájmech, rodiče chtěli, aby škola děti nejenom bavila, ale dávali větší důraz na možná budoucí rizika spojená s touto volbou školy. Na základě těchto požadavků využívali rodiče, podle Hlad'a (2010), 4 druhy strategie:

- nepodmíněnou akceptaci,
- podmíněnou akceptaci,
- hledání kompromisu,
- a uplatnění rodičovské síly.

Nepodmíněnou akceptaci autor vysvětluje jako akceptaci žákova rozhodnutí bez dodatečných podmínek rodiče v případě, že má jeho potomek jasně vymezený životní cíl, vyjasněné zájmové zaměření, vybraný typ střední školy, vzdělanostní obor či instituci a rodiče s takto vymezenými záměry souhlasili. Tuto strategii použili v průběhu výzkumného šetření pouze rodiče Gábiny, která byla pevně rozhodnuta o tom, jaké profesi se chce věnovat v budoucnu.

Podmíněnou akceptací označuje autor vyšší míru kontroly rodiči, než v první strategii, ale při stále vysoké míře samostatnosti v rozhodnutí žáka ve volbě dalšího studia v případě, že dítětem zvolené rozhodnutí bude odpovídat nastaveným podmínkám určených rodiči, jako je úroveň vzdělání, typ a zřizovatel střední školy. Tuto strategii si vybrali rodiče Michaely, která splnila podmínky rodičů a zvolila si pro první kolo přijímacího řízení veřejnou školu.

Dalším typem strategie je hledání kompromisu. Podstatou této strategie je snaha dosáhnout rozhodnutí, které akceptují rodiče i žák, na základě rodinné komunikace, vyjednávání a ústupků z původních požadavků. Strategie hledání kompromisu byla uplatněna Honzou a jeho rodiči. Považovali spolupráci a diskuze o daném rozhodnutí za nejvhodnější přístup k volbě vzdělávací dráhy Honzy.



Opakem strategie hledání kompromisu je strategie uplatnění rodičovské síly. Ta se podle Hlad'a zakládá na dominanci rodičů a jejich snaze plně rozhodovat o další vzdělávací dráze svého potomka, což znamená menší prostor pro diskuze nebo vyjednávání se žákem a větší aktivitu a prosazování svých postojů rodiči na úkor rozhodnutí žáka. Danou strategii použili rodiče Tomáše, kteří přistupovali k rozhodování o další vzdělávací dráze aktivně. Vytvořili si vlastní preferenční seznam středních škol, ze kterých si měl Tomáš vybrat. Tomáš si vytvořil vlastní preferenční seznam, se kterým rodiče nesouhlasili, proto se do něj snažili takticky zasahovat. Tomáš se nakonec nechal rodiči ovlivnit a přistoupil na požadavky rodičů.

V průběhu rozhodovacího procesu někteří rodiče přehodnotili svou strategii na základě aktuální situace a podmínek. Takovouto změnu postojů autor označuje jako smíšenou strategii, kterou uplatnili v jeho výzkumu rodiče Barbory, Moniky a Soni. Ti přešli ze strategie nepodmíněné akceptace na strategii rodičovské síly.

Hlad'o uvádí, že předložená typologie rodičovských strategií byla vytvořena na základě jím zvolených respondentů, proto plně neodráží všechny možné strategie rodičovského chování a jejich kombinací, které mohou být při volbě další vzdělávací dráhy žáků uplatňovány. Podle autora by i přesto tato studie mohla napomoci k lepšímu proniknutí a pochopení procesů, ke kterým v rodině dochází a může tak přispět například poradenským pracovníkům k lepší spolupráci mezi nimi a jejich klienty v kariérovém poradenství.

Hlad'o dospěl k závěru, že nejen žákům, ale i rodičům, kteří ovlivňují názory svých dětí ohledně budoucího zaměření, by měla být poskytnuta poradenská pomoc a informace o možnostech dalšího vzdělávání, aby mohli racionálně uvažovat o kariérních možnostech jejich ratolestí.

Další studie zabývající se vlivem rodinného prostředí na lidský kapitál je studie Ergense (2007). Cílem této práce bylo prozkoumat vliv rodiny na průběh vzdělávací dráhy v případě vzestupné intergenerační mobility, což znamená, že potomci rodičů, kteří dosáhli základního nebo neúplného středoškolského vzdělání, pokračují ve vzdělanostní dráze na vysoké škole.

K získání potřebných informací pro zjištění vlivu rodičů na dráhu svých potomků studujících na vysoké škole zvolil Ergens metodu polostrukturovaných rozhovorů. Podmínkou pro zařazení studentů do zkoumaného vzorku bylo mít rodiče, kteří dosáhli základního nebo neúplného středního vzdělání. Bylo vybráno 8 vhodných respondentů, kteří tuto podmínku splňovali.

Při analýze dat autor zkoumal několik dílčích oblastí týkajících se:

- socioekonomické situace rodin,
- struktury rodin,
- kulturního kapitálu,
- komunikace,
- hodnot uznávaných v rodinách,
- vztahů v rodinách,
- jednání rodičů vzhledem ke škole a osobnostních dispozic dotazovaných.

Z analýzy hodnot, kterou Ergens ve své empirické práci realizoval, vyplývá, že za nejdůležitější prostředek k zajištění lepší životní úrovně dětí považují rodiče vzdělání. Takovéto kladné vnímání vzdělání je způsobeno vidinou manuálně nenáročné práce, lepšího uplatnění na trhu práce, seberealizace a možnosti vyššího pracovního ohodnocení v případě, že dosáhne jejich potomek vysokoškolského titulu. Velkou roli hraje také nutnost, aby byly jejich děti v životě dostatečně zajištěné. Tyto možnosti lepšího života vedly rodiče k tomu, aby podporovali své děti ve vysokoškolském studiu, motivovali je, vedli k zodpovědnosti, samostatnosti a poskytovali finanční prostředky nutné k zaplacení studia.

Ergensova práce je významná svým odlišným výsledkem v porovnání s ostatními pracemi, které hovoří o negativním postoji ke vzdělání u rodičů s nižším stupněm vzdělání. Tento negativní přístup se přenáší i na potomky, proto nedosahují vyšších stupňů vzdělání.

Podle autora je tento odlišný výsledek jeho práce ovlivněn vyšším intelektem dotazovaných a schopností zvládat požadavky na ně kladené školou. Významnou roli ovlivňující výzkum hraje také fakt, že všichni jedinci měli kladný postoj ke škole, výborný prospěch, smysl pro samostatnost a zodpovědnost.

Tato studie tedy potvrdila výzkumnou otázku, zda rodinné prostředí v případě rodičů s neúplným nebo základním vzděláním ovlivňuje vzdělávací dráhu dětí studujících na vysoké škole ve smyslu hodnotové orientace.

Další studií, kterou si představíme, je práce Žumárové (2013) zabývající se vlivem sociálního prostředí na děti v předškolním věku. Ve své studii zkoumá, do jaké míry může ovlivnit sociální prostředí, ve kterém dítě v předškolním věku vyrůstá, formování jeho osobnosti a kvality vývoje života.

Data byla shromážděna na základě dlouhodobého a pravidelného trávení času s dětmi předškolního věku. Jednalo se o 36 dětí navštěvujících mateřskou školu v Pardubicích a v Hradci Králové. Z 36 dětí bylo 19 chlapců a 17 dívek ve věku 5 – 7 let, kteří měli před nástupem do první třídy základní školy (Žumárová, 2013).

Zastoupení chlapců a dívek v reprezentativním vzorku autorka určila podle průměrného počtu zastoupení dětí ve stejném věku dle pohlaví žijících v daném regionu. Výběr vhodného vzorku byl proveden na základě dlouhodobější spolupráce s těmito dětmi při možnosti sledovat i jejich rodinnou situaci. Ve zkoumaném vzorku jsou patrné rozdíly v určitých oblastech rodinného prostředí, jako je:

- počet sourozenců,
- forma partnerského soužití rodičů,
- věk rodičů a vzdělání rodičů,
- ekonomická situace rodiny,
- vztahy v rodině,
- národnost členů rodiny a další.

Žumárová pro svůj kvalitativní výzkumný šetření využívá metodu pozorování, dotazníku, který je určen rodičům dětí, orientačních zkoušek zralosti a kreseb rodiny.

Jako první zvolila metodu pozorování, která byla prováděna pomocí dvou vybraných kvalifikovaných učitelek mateřských škol. Cílem bylo vypořádat eventuální rodinné problémy projevující se v chování dítěte.

Další metodou k získání potřebných dat byl dotazník, který obsahoval otevřené a uzavřené otázky v celkovém počtu 29 otázek. Dotazník byl zaměřený na získání informací o stylu výchovy rodičů, ekonomické situaci rodiny, příbuzenských vztazích, trávení volného času, zdravotního stavu dítěte podobně.

Třetí metoda měla ověřit dosaženou úroveň vývoje dětí a posoudit, zda mohou nastoupit na první stupeň základní školy. Jednalo se o metodu orientační zkoušky školní zralosti konkrétně o Jiráskův orientační test školní zralosti a Test verbálního myšlení.

Poslední metodou, kterou Žumárová ve své práci použila, byla kresba rodiny a kresba začarované rodiny. Získané obrázky byly použity k posouzení rodinných vztahů v rodině dítěte. Tyto výsledky byly však pouze orientační a sloužily k posouzení, zda ostatní

informace zjištěné předchozími metodami jsou srovnatelné s informacemi získanými na základě této metody.

V rámci výzkumného šetření si autorka stanovila čtyři výzkumné otázky, na které se pomocí výše popsaných metod snažila najít odpovědi. První otázka měla zjistit, zda ekonomická situace rodiny ovlivňuje trávení volného času dítěte. Bylo zjištěno, že děti rodičů s příjmem nad 30 000 Kč pravidelně dochází do několika mimoškolních zájmových kroužků, jezdí na rodinné dovolené a výlety. Z celkového počtu dotazovaných rodičů se jednalo o 35 % případů. Děti, jejichž rodiče mají měsíčním příjmem v rozmezí 10 000 – 20 000 Kč, nejsou zapsány v žádném mimoškolním zájmovém kroužku a na rodinné dovolené a výlety jezdí jen velmi výjimečně. Také jsou ochuzeny o aktivity pořádané školkou, jako jsou například divadelní představení, výlety či školky v přírodě kvůli ekonomické náročnosti těchto akcí.

Další otázka se týkala národnostních rozdílů. Žumárová chtěla zjistit, zda děti jiné národnosti dosahují horších výsledků v orientačních testech zralosti než děti, které mají národnost českou. Orientační zkoušky zralosti byly provedeny u 36 dětí, z toho 9 z nich bylo jiné národnosti než české. Jednalo se o národnost ruskou, ukrajinskou, vietnamskou, mongolskou a syrskou. Ze zmiňovaných 9 dětí pouze 2 nesplnily požadovaná kritéria, z toho vyplývá, že při srovnání s dětmi české národnosti nedosáhly děti jiné národnosti horších výsledků.

Třetí otázka se zaměřuje také na orientační zkoušky zralosti konkrétně na to, zda děti, které dosáhly nejslabších výsledků, byly z celkového statistického souboru nejmladší. Tato otázka potvrzena nebyla. Naopak bylo zjištěno, že nejmladší dítě z celkového počtu zkoumaných dětí dosáhlo jednoho z nejlepších výsledků. Z výsledků plyne, že věku dítěte nelze přisuzovat tak důležitou roli, co se týče školní zralosti. Na dítě nepůsobí jen biologické zrání, ale jeho vývoj ovlivňují i jiné vnější faktory a to především vlivy sociálního prostředí.

Poslední otázkou se autorka ptala na to, zda v případě, že dítě nesplní dvě z devíti požadovaných kritérií školní zralosti, bývá rodičům navržen odklad školní docházky. Z 36 dětí tuto podmínku neplnilo 8 dětí a byl jim navržen odklad. Na základě zveřejňovaných statistických informací za poslední roky, bylo zjištěno, že odklad školní docházky podstoupí každé čtvrté dítě, což se potvrdilo i v tomto výzkumném šetření. Avšak odklad školní docházky je pouze jen návrh a rozhodující slovo mají rodiče.

Z této studie vyplývá, že sociální prostředí bezprostředně ovlivňuje osobnostní vývoj dítěte. Jedná se především o rodinné prostředí a prostředí mateřské školy.

Následující studie se zabývá vlivem rodinného prostředí na utváření prosociální orientace dítěte školního věku. Kaňkovská (2007) se zde zaměřila na interakční charakteristiky rodinného prostředí a přístupy k výchově rodičů, které ovlivňují osobnostní vývoj dítěte mezi 11. a 15. rokem života.

Výzkum se týká dvou částí a to kvalitativní a kvantitativní. Do zkoumaného souboru kvantitativní části bylo vybráno 234 žáků 7. – 8. ročníků dvou základních škol v Olomouci. Celkový vzorek se skládá ze 113 dívek a 121 chlapců s průměrným věkem 13,1 roků (12 až 15 let).

Kvalitativní část výzkumného projektu tvoří deset rodin, z nichž bylo šest čtyřčlenných, jedna pětičlenná, dvě tříčlenné a jedna dvoučlenná. Z těchto rodin bylo vybráno deset výrazně prosociálně orientovaných dětí (čtyři chlapci a šest dívek) ve věku 13 až 15 let navštěvující 7. a 8. ročník základní školy.

Výzkumná studie se zaměřuje na analýzu celkového psychosociálního prostředí v rodině a na postupy ve výchově dětí, které rodiče prosazují. Kaňkovská pro svůj výzkum stanovila 5 výzkumných cílů:

1. Podrobně zmapovat rodinné prostředí jako významný determinující faktor při utváření, rozvíjení a ovlivňování prosociální orientace dítěte a ověřit tak údaje o vlivu rodinného prostředí na prosociální orientaci dítěte uváděné v odborné literatuře.
2. Analyzovat konkrétní výchovné přístupy rodičů, které ovlivňují prosociální orientaci dítěte staršího školního věku.
3. Zachytit psychosociální atmosféru v rodině a její vliv na vývoj morální a sociální zralosti dítěte.
4. Na základě výzkumných zjištění formulovat praktická doporučení o možnosti rozvíjení prosociálního chování dítěte staršího školního věku v rámci rodinné výchovy.

Autorka si, na základě studia dostupné literatury a výsledků ostatních studií zabývajících se rodinným prostředím a jeho vlivem na prosociální orientaci dítěte stanovila tyto výzkumné hypotézy:

- H1: V hodnocení rodinného prostředí budou u skupiny dětí s vyšším skóre prosociálnosti signifikantně vyšší hodnoty v subškále soudržnost.
- H2: V hodnocení rodinného prostředí budou u skupiny dětí s vyšším skóre prosociálnosti signifikantně vyšší hodnoty v subškále expresivnost.
- H3: V hodnocení rodinného prostředí budou u skupiny dětí s vyšším skóre prosociálnosti signifikantně nižší hodnoty v subškále konfliktovost.
- H4: Otec bude svým výchovným působením signifikantně více ovlivňovat míru prosociální orientace u dívky než u chlapce.
- H5: Matka bude svým výchovným působením signifikantně více ovlivňovat míru prosociální orientace u chlapce než u dívky.
- H6: Výchovné působení rodičů bude signifikantně více ovlivňovat míru prosociální orientace dívek než chlapců.

Výzkumný projekt byl řešen pomocí čtyř testových metod. Pro zjištění úrovně prosociálního chování Kaňkovská zvolila dva dotazníky, a to Dotazník prosociálních tendencí DX a dotazník „Child Altruism Inventory“ (CAI).

Další použitý dotazník byl určen k zachycení výchovných přístupů. Jednalo se o dotazník Cornellské univerzity „Parental Behavior Questionnaire“ (PBQ), který prostřednictvím 14 proměnných a 3 faktorů sloužil ke zkoumání dítětem vnímané výchovné praxe rodičů. Pro zkoumání vztahů v rodině byla použita tzv. Škála rodinného prostředí, která zkoumá, pomocí vztahových dimenzí, dimenzí osobního růstu a udržování rodinného systému, atmosféru rodiny.

Při zkoumání kvalitativní části použila autorka převážně metody, které se používají při výzkumu rodin. Jedná se o návštěvy rodiny, polostrukturovaný rozhovor, přímé participální pozorování a testový dotazník ŠRP. Získané údaje z rozhovorů a pozorování dále zpracovala pomocí kvalitativní analýzy dat.

Kaňkovská dospěla k závěru, že výrazně vyšší míra prosociální orientace se vyskytla u skupiny vybraných dívek než u chlapců, zatímco u chlapců byla zjištěna výrazně vyšší korelace, což svědčí o vyšším vlivu výchovného působení rodičů na prosociálnost chlapců. Z výzkumu vyplývá, že nejúčinnější metodou na ovlivňování prosociálního chování lze

považovat emocionálně pozitivní, starostlivé a pomáhající chování rodičů, kteří se snaží svá výchovná opatření vysvětlit a zavádějí jasná výchovná pravidla.

Dalšími faktory, které pomáhají formovat prosociální chování je:

- otevřenost a přímost,
- možnost vyjádřit v rodině své postoje, city a názory,
- vzájemná podpora,
- a zájem řešit problémy ostatních v rodině
- společné trávení volného času,
- společné intenzivní zapojování do intelektuálních a kulturních aktivit.

Na základě výsledků, které Kaňková získala z kvalitativní a kvantitativní části, zformovala praktická doporučení, aby se v rámci rodinné výchovy mohlo rozvíjet prosociální chování dítěte staršího školního věku, např.:

- zavedení demokratického stylu výchovy, ve kterém vychovatel jde dětem příkladem, dává méně příkazů a podporuje podnikavost dětí,
- domlouvání a stanovení výchovných a rodinných pravidel soužití ve spolupráci s dětmi,
- dbání na dodržování stanovených pravidel avšak s ohledem na vzniklou situaci a její okolnosti a možnosti dítěte,
- snaha zapojovat děti do péče o domácnost, udržování pořádku ve svých věcech a usilovat i to, aby děti věděly, jaké jsou jejich povinnosti,
- otevřeně mluvit s dětmi o jejich pocitech,
- vedení dětí k respektování soukromí druhých, jejich osobních věcí, názorů, potřeb a zájmů.

Dále si uvedeme studii Simonové (2009), která se ve své práci zaměřuje na vzdělanostní strukturu v České republice po roce 1989. Dále chce zjistit, zda se mění trendy v přenosu vzdělanostního statusu z generace na generaci.

Cílem této práce je tedy zjistit, jak se v průběhu 20. století měnil vliv dosaženého vzdělání rodičů na ovlivňování vzdělanostní dráhy dítěte a k jaké změně došlo po roce 1989. Autorka si zvolila pro zodpovězení tohoto cíle tři následující výzkumné otázky:

1. Proměnil se po roce 1989 trend mezigeneračního přenosu dosaženého vzdělání?
2. Je stupeň dosaženého vzdělání alokován mezi jednotlivými vzdělanostními kategoriemi stále stejně či po roce 1989 došlo k výraznější proměně alokačního procesu?
3. Posiluje se či oslabuje mezigenerační kontinuita vyššího vzdělání?

Pro zjištění, zda se v jednotlivých obdobích zvýšilo nebo snížilo dosažené vzdělání dětí oproti vzdělání rodičů, Simonová provedla analýzu na souboru dat vytvořených sloučením 9 dílčích souborů. Jedná se o:

- Soudržnost 2005 (3245 případů),
- European Social Survey (ESS) 2004 - 2745 případů,
- International Social Survey Programme (ISSP) 1999 - 1814 případů,
- ISSP 1997 - 1062 případů,
- Secondary International Adult Literacy Survey (SIALS) 1998 – 2874 případů,
- Social Stratification in Eastern Europe (SSEE) 1993 – 5229 případů,
- Transformace sociální struktury (TSS) 1991 – 1843 případů,
- TSS 1984 – 11 724 případů
- TSS 1978 – 10 789 případů

Soubor složený z těchto devíti dílčích souborů činil dohromady 41 325 případů. Autorka dále vytvořila 6 věkových skupin, kterými pokryla období od počátku 20. století přes období socialismu až po současnost. Na základě porovnání mobilních trendů těchto věkových skupin byla provedena komparace jednotlivých sledovaných období, kde byly použity proměnné jako vzdělání otce, vzdělání matky a vzdělání respondenta (s maturitou, bez maturity, vysokoškolské), pohlaví respondenta a věková skupina, která byla složená ze 6 věkových skupin obsahujících určitý počet studentů narozených v období 1888-1985, dosahujících 18 let v období 1906-2003.

Pro analýzu absolutní mobility autorka použila mobilní tabulky a pro analýzu relativní mobility pomocí log-lineárních modelů. Tyto dvě analýzy pro zjištění vzdělaností mobility byly provedeny odděleně podle pohlaví respondentů a podle rodiče s větším vzděláním. Podle Simonové má právě rodič s vyšším vzděláním větší vliv na konečné vzdělání potomka.



Což znamená, že do analýzy byl zaveden vztah a) vzdělanější z rodičů – dcera, b) vzdělanější z rodičů – syn.

Celková analýza byla provedena na základě mobilitních posunů ve vzdělanostní struktuře pomocí log-lineárních modelů, které slouží k analýze kontingenčních tabulek s více než dvěma proměnnými.

Na základě mobilitní analýzy mezigenerační reprodukce dosaženého vzdělání v českých zemích dospěla autorka k závěru, že během celého 20. století narůstal podíl osob s vyšším vzděláním, než mají jejich rodiče. Avšak v případě populace mužů se tento vývoj po roce 1989 zastavil, což Simonová připisuje početním proměnám vzdělanostních příležitostí.

V období 1969 – 1989 byly nové vzdělanostní příležitosti obsazovány více ženami než muži zejména na úrovni úplného středního vzdělání. Struktura oborového úplného středního vzdělání vyhovovala více ženám a muži se orientovali na učňovské obory. Po roce 1989 došlo, vzhledem k přibývajícimu počtu vzdělanějších rodičů a nedostatečného nárůstu vzdělanostní příležitostí pro jejich děti, k nárůstu sestupné mobility. V období 1990-2003 dochází k vyrovnání vzestupné mobility mužů a sestupné mobility. Dvaadvacet procent mužů dosahovalo vyššího vzdělání než jejich otec, ale zároveň stejný podíl mužů dosahoval nižšího vzdělání než jejich otec. U žen dosahovalo 28% vyššího vzdělání než jejich matky a naopak 15% nižšího vzdělání.

Mobilní analýza prováděná Simonovou nepotvrdila, že by se mechanismus přenosu vzdělanostního statusu přeneseného z rodičů na děti výrazně změnil od počátku 70. let 20. století do roku 2003. Bylo však potvrzeno, že dochází k oslabování reprodukce vzdělání mezi matkou a dcerou, to však neplatí u skupiny „dcera – vzdělanější z rodičů“. Co se týče mužů, po roce 1989 synové dosahují v porovnání s jejich otci stejného průměrného vzdělání. Bylo potvrzeno, že větší vliv na vzdělanostní dráhu potomka má stále rodič, který dosáhl vyššího vzdělání.

Hlavním zdrojem pro empirickou část mého výzkumu byla studie Tomáše Katrňáka (2004) zabývající se reprodukcí vzdělanostního statusu mezi generacemi jednotlivých rodin, díky které jsou zachovány sociální nerovnosti po generace.

Jako výzkumný vzorek byly vybrány rodiny z odlišných sociálních skupin. Jednalo se o rodinu vysokoškoláků a dělníků. Dělníkem Katrňák označuje člověka, který je vyučený

a živí se manuálně nezemědělskou prací. Za vysokoškoláka považuje člověka, který dosáhl vysokoškolského vzdělání.

Katrňák se v první části své práce zabývá teoretickým vymezením reprodukce sociální struktury a nerovnostmi danými ekonomickým a kulturním kapitálem vloženými do kontextu české společnosti. Tyto závěry jsou stavěny na kvantitativní metodě výzkumu.

Vlastní výzkum postavil na kvalitativní metodě výzkumu, kdy data sesbíral pomocí nestandardizovaných rozhovorů s dělníky a vysokoškoláky. Při rozhovorech se zaměřil na zkušenosti těchto dvou skupin se školou a vzděláním. Zajímal se o jejich vzdělanostní aspirace, přístup k přípravě a ke vzdělání. Rozhovory následně analyzoval podle principů zakotvené teorie.

Analýza spočívala v přepsání jednotlivých rozhovorů z magnetonového pásku do textového editoru počítače. Získaná struktura rozhovorů byla dále podle předem určených kódů (tématu) přeskládána do nového logického celku.

Jednotlivá data Katrňák člení pomocí konceptů volný a soudržný vztah. První koncept se týká vztahu dělníků a školy, druhý koncept charakterizuje vztah vysokoškoláků a školy. Prvním koncept se pojí s malým ekonomickým a kulturním kapitálem dělníků a druhý naopak s velkým ekonomickým a kulturním kapitálem vysokoškoláků.

Z výzkumu vyplynulo, že mezi dělníky a školou vzniká volný vztah. Příprava do školy a plnění školních povinností nechávají dělníčí rodiče na svých ratolestech, protože podle rodičů odpovědnost za vzdělání nese škola. Zatímco mezi vysokoškoláky a školou vzniká vztah soudržný. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče svého potomka vedou ke kladnému vztahu ke škole a nejrůznějšími způsoby jim ve studiu pomáhají. Podle vysokoškolsky vzdělaných rodičů leží zodpovědnost za vzdělání dětí na rodině. Tento rozdílný přístup autor vysvětluje odlišnými životními strategiemi dělníků a vysokoškoláků.

Katrňák jednotlivé strategie dělí na materiální strategii týkající se dělnické rodiny a statusovou strategii, která je strategií vysokoškoláků. Vztah mezi dělníky a školou volný, což je způsobeno nezájmem této skupiny respondentů o školu a vzdělání. Spíše než na vzdělání se zaměřují na manuální práci, jistotu příjmu a na statky spojené s rodinou. Podle tohoto hlediska také směřují své potomky. Volný vztah ke škole se týká i volby vzdělanostní dráhy potomků. Rozhodnutí o zvolení dalšího stupně po absolvování povinné školní docházky nechávali dělníčí rodiče na svých potomcích. V tomto přístupu viděli dělníčí rodiče záruku, že bude jejich potomek ve škole spokojen.

Naopak vztah mezi vysokoškoláky a školou je soudržný. Tato skupina bere úspěch ve vzdělanostní dráze jako nezbytný předpoklad pro vytvoření sociálního statusu a životní úrovně člověka. Své děti proto vedou ke kladnému vztahu ke vzdělání a povinnostem. Získání vzdělanostního statusu souvisí s dovršením perspektivního vzdělání. Z toho důvodu, i když si vysokoškolsky vzdělání rodiče byli vědomi, že by dítěti neměli zasahovat do volby dalšího studia, na něm rozhodnutí nenechali.

## **5. Případová studie**

Následující kapitola obsahuje cíl výzkumu, dále vysvětlení jednotlivých pojmů metod výzkumu a důvody určení metody, která byla použita ve výzkumném šetření. Další část této kapitoly se zabývá analýzou výsledků výzkumu a interpretací dat.

### **5.1. Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na jeho rozhodování o budoucí vzdělanostní dráze a také na vnímání školy a budování hodnot. Zjistíme, jestli odlišné sociální a rodinné prostředí, ve kterém vyrůstají, má na jednotlivé děti odlišný vliv, co se týče vnímání vzdělání, vztahu k němu a budování osobnosti dítěte. Zajímá nás, jestli děti, vyrůstající v prostředí vysokoškolsky vzdělaných rodičů, mají tendence své rodiče následovat a dosáhnout stejného vzdělání a naopak děti z rodin rodičů s výučním listem dosáhnou pouze neúplného středního vzdělání. Zda povaha člověka může být ovlivněna rodinným a sociálním prostředím. Výzkumnou otázkou tedy je: Jaký vliv má rodina a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, na jeho další vzdělávací dráhu, vnímání školy a budování jeho osobnosti?

### **5.2. Metody výzkumu**

Na zodpovězení výzkumné otázky zle použít metody kvalitativního výzkumu či metody kvantitativního výzkumu. Tyto metody si v následujících podkapitolách rozebereme.

#### **5.2.1. Kvantitativní výzkum**

Kvantitativní výzkum patří do metod standardizovaného vědeckého výzkumu. Zkoumá přístup, postoj a názory respondentů k určitému druhu výrobku či službě. Kvantitativní výzkum využívá experimenty, náhodné výběry a strukturované sběry dat, které jsou zaměřeny na větší množství respondentů. Mezi výhody kvantitativního výzkumu patří poměrně rychlý sběr dat a jejich následná analýza, přesná číselná data, která nejsou závislá na výzkumníkovi (Hendl, 2008).

Kvantitativní výzkum se řídí standardním postupem obsahujícím následující kroky:

1. formulování teoretického či praktického sociálního problému,
2. formulování výzkumných cílů,
3. formulování teoretických hypotéz,
4. rozhodnutí o populaci a vzorku,
5. rozhodnutí o technice sběru dat:
  - a. konstrukce nástrojů pro sběr dat,
  - b. sběr dat,
  - c. analýza dat,
  - d. závěry a interpretace (Olecká, Ivanová, 2010).

V případě, že máme určen výzkumný problém a výzkumné otázky, je třeba sestavit výzkumný projekt, který musí umět odpovědět na sedm otázek:

- **co** je předmětem zkoumání,
- **kde** bude výzkum prováděn, na jak velkém vzorku,
- **kdy** bude výzkum prováděn, v jakém časovém rozmezí,
- **jak** bude výzkum prováděn, jaké metody a techniky se použijí,
- **kdo** bude výzkum provádět,
- **proč** je téma práce důležité (upřesnit účel práce),
- **za kolik** – kolika prostředky disponuji (Olecká a Ivanová, 2010).

Do kvantitativních technik sběru dat zařazujeme metoda standardizovaného pozorování, dotazník a experiment.

**Metoda standardizovaného pozorování** je prováděna podle přesně stanovených zásad daných protokolem. Spočívá v pozorování reakcí jedinců na určité podměty bez toho, aniž by pozorovatel nějak zasahoval. Toto pozorování je záměrné, systematické, organizované a registrované. Jako pomůcky pro zachycení děje a reakcí můžeme použít například fotoaparát, kameru nebo diktafon. Následně se pozorování vyhodnotí na základě poznámek, které se zaznamenávaly do tzv. pozorovacího archu.

Podle Ferjenčíka (2010) rozlišujeme dva přístupy k pozorování. Jedná se o přístup molekulární, kdy jednotkou pozorování je motorický pohyb (pohyb obočí, zúžení zornice, mrknutí, otočení hlavy atd.) a molární přístup, který je charakteristický celou sérií úkonů provádění najednou (nakupování, tancování, vaření apod.).

Další metodou je **dotazník**. Podle Olecké a Ivanové (2010) dotazování zasáhne velký počet osob na velkém prostoru. Poskytuje respondentovi čas na rozmyšlenou a anonymitu.

Podle Ferjenčíka (2010) by se dalo dotazník formulovat jako standardizované interview poskytnuté respondentovi v písemné formě.

Dotazník by měl splňovat následující kritéria:

- srozumitelné a jednoznačné otázky,
- otázky nesmí respondentu znechutit,
- nemá být obsáhlý a příliš zdlouhavý (Olecká a Ivanová, 2010).

Poslední metodou, kterou si přiblížíme, je **experiment**. V tomto případě pracujeme se dvěma skupinami, z nichž jedna je experimentální a druhá neexperimentální (kontrolní). Tento výzkum se provádí na základě úmyslných změn dané situace, okolností nebo zkušeností v experimentální skupině a následného sledování, jak budou na tyto změny vybraní jedinci reagovat. Experiment musí být naplánován do nejmenších detailů, aby nedošlo k negativnímu ovlivnění cílu díky jiným rušivým proměnným. Typickými vlastnostmi tohoto výzkumu jsou:

- výběr jedinců ze známé populace,
- přiřazení jedinců do jednotlivých skupin,
- vyvolání plánované změny podmínek,
- měření malého počtu definovaných proměnných,
- kontrola ostatních proměnných,
- popis chování proměnných, testování hypotézy (Olecká a Ivanová, 2010).

Skupina neexperimentální, ve které neprovádíme žádné změny, nám slouží jako srovnání s experimentální skupinou, kde došlo k působení nezávislé proměnné (Hendl, 2008).

Podle Hendla (2008) jsou typickými vlastnostmi:

- výběr vzorků jedinců z několika známých populací,
- měření několika proměnných,
- popis chování proměnných a testování hypotéz,
- hypotézy se týkají rozdílností statistických charakteristik rozdělení jednotlivých proměnných mezi skupinami nebo závislostí vybraných proměnných mezi sebou.

### 5.2.2. Kvalitativní výzkum

*„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“* (Miovský, 2006, s. 18).

Kvalitativní výzkum je nenumерické šetření, které se snaží porozumět sociální realitě, kterou zkoumá. Jedná se o vysvětlení významu sociálních jevů, o výzkum člověka či lidí. Šetření se provádí do hloubky a pomocí delšího pozorování a rozhovorů s poměrně malým počtem jedinců. Výsledkem je podrobný popis, který dobře popisuje danou problematiku, podmínky a dokáže hledat příčiny a souvislosti zkoumaného jevu (Olecká a Ivanová, 2010).

Výzkum se provádí pomocí málo standardizovaných metod získávání dat. Zaměřuje se na zjištění nejen jak se jedinci chovají, ale především proč se tak chovají a jaké důvody je k jejich vnímání dané věci vedly. Jedná se o hloubkový popis případu, který se provádí v přirozených podmínkách sociálního prostředí (Hendl, 2008).

Rozeznáváme velké množství základních typů kvalitativního výzkumu, ty se však u různých autorů liší. Je to dáno rozdílnou terminologií a různými školami, které mají jiné historické a filozofické kořeny (Miovský, 2006). Proto si uvede v následující části pouze některé z nich.

Podle Hendla (2008) se mezi základní přístupy kvalitativního výzkumu řadí případová studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie a fenomenologický výzkum.

Jelikož byla pro zodpovězení výzkumné otázky zvolena případová studie, v následující části bude podrobně rozebrána a další přístupy budou pouze stručně popsány.

#### **Etnografický výzkum**

Etnografický výzkum popisuje kulturu v určité oblasti a mezi určitou skupinou lidí, která sdílí stejné hodnoty, zvyky, postoje, normy a jazyk. Výzkum se zajímá o kulturní charakteristiky dané skupiny lidí (Hendl, 2008).

## **Zakotvená teorie**

Zakotvená teorie chce dokázat, zda nějaká teorie lze odvodit pomocí analýzy dat, které výzkumník nashromáždil o daném zkoumaném případě (Hendl, 2008).

## **Fenomenologický výzkum**

Fenomenologický výzkum se zabývá vztahem mezi jedincem a určitou zkušeností. Jako příklad se dá uvést provádění rozhovoru s dvaceti ovdovělými muži se záměrem zjistit, jak prožívají danou situaci. Výzkumná otázka zní: Jaký je význam a podstata zkušenosti prožívaná jedincem nebo skupinou s daným fenoménem (Hendl, 2008).

## **Případová studie**

Případová studie je jedním z nejrozšířenějších metod výzkumu týkající se kvalitativního přístupu. Jedná se o podrobné zkoumání, rozbor a popis jednoho nebo několika málo případů odpovídající na otázky, jaké jsou charakteristiky daného případu či skupiny případů, které porovnáváme. V případě statistického šetření je shromažďováno omezené množství dat od velkého počtu respondentů, zatímco v případové studii je získáno velké množství dat od jednoho nebo od malého počtu jedinců. Cílem je zachytit složitost a popis vztahů týkajících se daného fenoménu (Hendl, 2008).

Základní jednotkou této metody výzkumu je případ, což může být osoba, organizace nebo skupina lidí. Analyzováním jednotlivých případů dosáhneme přesnějšího a hlubšího výsledků, díky kterým lze dosáhnout hlubšího pochopení souvislostí a porozumění daného fenoménu. Případovou studii je vhodné použít v případě:

- výzkumné otázky typu PROČ a JAK,
- malé kontroly nad událostmi a procesy, které zkoumáme,
- aktuálního, soudobého a reálného životního kontextu daného problému,
- potřeby více zdrojů důkazů (Miovský, 2006).

Podle sledovaného případu rozlišuje Hendl (2008) pět druhů případových studií:

- osobní případová studie,
- studie komunity,
- studium sociálních skupin,
- studium organizací a institucí,



- zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů.

**Osobní případová studie** se týká podrobného výzkumu určité stránky u jednoho jedince. Kladen je důraz na minulost, postoje, příčiny, faktory, procesy a zkušenosti týkající se určité události.

**Studie komunity** se zabývá zkoumáním jedné nebo více komunit v dané lokalitě (městě, vesnici). Pro tento typ studie se používá také výraz sociografie. Jedná se o analyzování a porovnávání určitých aspektů života daných skupin jako je škola, volný čas, práce, rodinný život, zábava a další.

**Studium sociálních skupin** zkoumá aktivity a vztahy v komunikujících skupinách, což jsou například rodiny a ve skupinách difuzních. Jedná se například o zaměstnanecké skupiny.

**Studium organizací a institucí** se zabývá zkoumáním firem, škol, odborných organizací, implementace programů, kulturních organizací atd., s cílem hledání různorodých řešení zahrnující určitý typ řízení, vzorec chování, aktivitu ve skupině a další.

**Zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů** se zaměřuje na určitou událost, týkající se vzájemného vztahu žáka a učitele, konfliktů, stereotypů atd.

Hendl (2008) uvádí, že výzkum provedený pomocí případové studie se skládá z jednotlivých kroků:

- určení výzkumné otázky – určení jevu, k němuž výzkumník bude výzkum vtahovat,
- výběr případu, metody sběru dat a analýzy,
- příprava sběru dat,
- sběr dat,
- analýza a interpretace dat,
- příprava zprávy.

Miovský (2006) rozlišuje několik základních metod získávání kvalitativních dat. Jedná se o pozorování, skupinové interview a ohniskové skupiny, kvalifikovaný odhad, metody moderovaného rozhovoru, aj.

Do metody moderovaného rozhovoru patří nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný rozhovor a strukturovaný rozhovor. Vzhledem k výběru

polostrukturovaného rozhovoru, jako metody pro zodpovězení výzkumné otázky, si jej v následující části stručně rozebereme spolu s dalšími typy moderovaného rozhovoru.

## **Metody moderovaného rozhovoru**

Podle Miovského (2006) patří rozhovor mezi obtížnější a také nejvýhodnější metody kvalitativního výzkumu, jelikož v tomto případě výzkumník musí provázat schopnost pozorovat a zároveň použít znalosti a sociálně dovednosti, které se daného fenoménu týkají. Znakem moderovaného rozhovoru je:

- moderovanost,
- provádí se s určitým cílem a účelem,
- provádí se s jednou maximálně třemi osobami,
- nelze jej provádět bez kombinace s metodami pozorování,
- navození otevřené a důvěrné atmosféry.

### *Nestrukturovaný rozhovor*

Nestrukturovaný rozhovor je rozhovor neformální založený na spontánním pokládání otázek bez předchozí přípravy. Tento typ rozhovoru umožňuje pokládat a vytvářet otázky individuálně, podle změny situace a tím dosáhnout hloubkové komunikace, bezprostřednosti rozhovoru a posílení konkrétnosti. Nevýhodou je delší doba při získávání požadovaných informací a následného zpracování veškerých dat (Hendl, 2008).

Znaky nestrukturovaného rozhovoru jsou:

- přirozenost rozhovoru,
- nenásilný průběh rozhovoru,
- rozhovor probíhá bez předem připravené struktury,
- zaměření se na hlavní téma a sledování jeho dalšího rozvíjení,
- otázky nemusí být identické při získávání informací u různých osob,
- přizpůsobení rozhovoru a jeho průběhu dané situaci a člověku.

Problém nastává v případě, že tazatel není schopný improvizace a držení základní linie. Tím získá velké množství informací, které nemůže použít. Další nevýhody u tohoto typu rozhovoru nastávají při třídění a zpracování materiálů, které mohou být díky improvizovanému interview nesourodé, roztříštěné, s odlišným zněním otázek, různou bohatostí a délkou výpovědí a další (Miovský, 2006).

### *Polostrukturovaný rozhovor*

Základem polostrukturovaného rozhovoru je vytvoření okruhu otázek, které budou s respondentem následně probírány. Tento typ moderovaného rozhovoru se vyznačuje tím, že nemá pevně danou strukturu, tudíž můžeme libovolně měnit pořadí otázek podle průběhu interview. Pokud odpovědi nerozumíme nebo ji potřebujeme upřesnit či rozvést, polostrukturovaný rozhovor umožňuje klást doplňující otázky, kterými rozpracováváme dané téma do hloubky. Díky vytvořenému schématu otázek neboli jádru interview, máme jistotu, že budou probrána všechna potřebná témata. Jako vhodnými pomůckami při vedení tohoto typu interview jsou záznamový arch nebo osnova rozhovoru (Miovský, 2006).

Mezi výhody polostrukturovaného rozhovoru patří:

- eliminace nevýhod nestrukturované a strukturované formy rozhovoru,
- možnost využití kreativity v místech, které to umožňují,
- možnost podávat doplňující otázky i v případě pevně dané struktury,
- dosažení vyšší přesnosti a výtěžnosti než u druhých dvou variant,
- snadnější dodržování základní linie díky vytvořenému schématu otázek (Miovský, 2006).

### *Strukturovaný rozhovor*

Strukturovaný rozhovor má pevně dané a pečlivě formulované otázky, na které mají respondenti odpovídat. Otázky a jejich pořadí je přesně vymezeno a nelze jej v průběhu interview měnit. Používá se v případě, že chceme, aby byly otázky kladené dotazovaným co nejméně odlišné. Tím se omezí počet dat, který by se v jednotlivých rozhovorech mohl strukturálně lišit. Snahou je co nejmenší zasahování respondentů do kvality rozhovoru. Data získané touto metodou se dají snadněji analyzovat a díky pevně stanovených sekvencí otázek se může stejný výzkum provést v jiném časovém okamžiku pod vedením jiného tazatele (Hendl, 2008).

Nevýhodami strukturovaného rozhovoru jsou:

- omezení se pouze na dané téma,
- úzké vymezení otázek,
- není možná improvizace,
- nezohlednění aktuálního průběhu rozhovor,
- není možnost rozvíjet a upřesnit individuální odpovědi respondentů,

- malý prostor pro vyjádření se účastníka rozhovoru (Miovský, 2006).

Vzhledem k formulování výzkumné otázky bylo nutné použít metodu kvalitativního výzkumu z toho důvodu, že nechceme zjistit pouze to, zda potomky rodiče a prostředí nějakým způsobem ovlivnili, ale zajímá nás celkový mechanismus vlivu na dítě ve volbě studia a utváření hodnot. Proto byl zvolen jako nejvhodnější metoda pro empirickou část práce polostrukturovaný rozhovor.

Pro hlubší pochopení zkoumaného tématu je kvalitativní polostrukturovaná forma rozhovoru, provedená pomocí případové studie, nejlepší volbou. Dotazováním tohoto typu lépe získáme informace o zkušenostech respondentů s daným tématem a umožní nám hlouběji pochopit jejich postoje.

### **5.3. Analýza a interpretace dat**

V rámci výzkumného šetření byly zkoumány dvě rodiny, z nichž každá patří do odlišného sociálního prostředí. Jako výzkumný vzorek byla zvolena čtyřčlenná rodina s vysokoškolsky vzdělanými rodiči a pětičlenná rodina, kde rodiče dosáhli neúplného středního vzdělání.

Interview probíhalo u obou rodin v jejich domácnostech, kde se cítily nejpříjemněji, aby bylo dosaženo uvolněné atmosféry.

Inspirací pro určení metodologického postupu byla práce Tomáše Katrňáka (2004), na základě které byl zformulován scénář rozhovoru. Podle předem připraveného schématu byly pokládány respondentům otázky, na které následně odpovídali. Pro upřesnění či rozvinutí odpovědi odpovídali rodiče i na doplňující dotazy. Data byla shromážděna pomocí prepisů polostrukturovaných rozhovorů realizovaných s těchto rodinách, následně vyhodnocena a roztržena do jednotlivých podkapitol.

Vybrané rodiny pocházejí z odlišného sociálního i kulturního prostředí a vyrůstaly ve stejném kraji, tudíž používají stejný dialekt. Nářečí, které patří do kulturního kapitálu, se liší podle krajů a je typickým projevem ovlivňování lidského kapitálu prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Bylo proto vhodné ponechat data získaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů v nespisovné podobě.

Dotazovaným rodinám byla přidělena nová jména kvůli dodržení anonymity. Rodiče s neúplným středním vzděláním jsou označováni jako pan M a paní M. Jejich tři děti budeme

označovat Matěj, Metoděj a Milan. V druhé rodině, v níž rodiče dosáhli vysokoškolského vzdělání, označujeme respondenty jako pana Š, paní Š a jejich dvě děti jako Šimona a Štěpána.

### **5.3.1. Vztah rodičů s neúplným středním vzděláním ke škole**

Následující kapitola obsahuje výsledky výzkumného šetření, které bylo prováděno s rodiči s neúplným středním vzděláním. Respondentům byly pokládány otázky týkající se jejich přístupu a zkušeností se vzdělanostním systémem. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v jednotlivých odstavcích rozčleněných podle obsahu výpovědí respondentů. Tyto odstavce jsou následně doloženy příklady přepisů polostrukturovaných rozhovorů.

Pan M a paní M brali školu jako nutnost a součást jejich života. Učení je nebavilo a do školy se připravovali velmi neradi. Měli však i oblíbené předměty, do kterých se učili s menším odporem. Více je přitahoval tělocvik a přírodopis, než například chemie, fyzika či matematika. Pokud se však museli připravit, dokázali se naučit i do předmětů, které neměli rádi. Jejich špatný vztah ke škole byl zapříčiněn neochotou učit se něco, co je nezajímá. Tento nezájem se pak projevoval i na jejich školním hodnocení. Znamky pro paní M a pana M byly důležité. Když potřebovali, dokázali dosáhnout lepších výsledků, ale neměli zájem být nejlepší.

**Otázka:** Jaký jste měli vztah k učení? Bavilo vás se učit?

**Paní M:** No, kromě fyziky a chemie to jakž takž šlo. Chemii sem nepochopila do teďka, nějaké vzorečky a ta fyzika, tak tam mě šlo enom něco. Nebavilo mě to. Čeština, zeměpis, přírodopis, to jo. Já sem mívala dobré známky z toho. Jedničky, dvojky, ale pak už šly trojky, čtyřky z fyziky, z chemie a take z matematiky. To šlo pak se mnú celú dobu. Prostě fyziku, chemii, matiku nemám ráda. Jako mohla sem temu dat víc času třeba.

**Pan M:** Mě bavil sport, přírodopis, ale nebavila mě fyzika. Přitom, když šlo do tuhého, tož sem sa naučil knížku za dva dni. To jako sem neměl problém, ale nebavilo mě to jako. Ale naučit sem sa to naučil raz dva. Mně se nechtělo učit, to byl celý problém. Mě to nebavilo.

**Paní M:** No to já sem se taky snažila se tyto předměty učit. No jako v rámci možností. Co mně šlo, to mně šlo. Tak to měl aj Metoděj po mně, že co ho nebavilo, tak měl taky z toho špatnější známky. Tak jak já.

Negativní vztah k učení mohl být také důsledkem jednání učitelů na základní škole. Jejich přednes a následné zkoušení z probraného učiva odpor ke škole jen zvyšoval. Kantoři se nesnažili žáky motivovat k lepším výkonům. Pokud dítě na základní škole není vedeno k lepším výkonům, samo nemá snahu se zlepšit. Dokonce jim učitelé nepřímo dávali najevo, že patří mezi horší až průměrné žáky a tuto myšlenku se snažili při zkoušení či hodnocení dokázat. Tyto skutečnosti jen prohloubily odpor respondentů ke studiu.

**Otázka:** Myslíte si, že zásluhou učitele vás to učivo nebavilo?

**Pan M:** No, pro mě prostě fyzika nebyla záživná. Nebavila mě.

**Paní M:** Ale je to aj na těch učitelích, třeba tá fyzika. My sme tam měli takovú jednu dost protivnú paní učitelku. Ona to snad neuměla ani vysvětlit, no byla taková dost přísná. To dělá taky hodně.

**Otázka:** Byl pro vás váš prospěch důležitý?

**Paní M:** No jistě. Já když byla chemie, sem měla na rukách napsaných tolik taháčků, abych něco napsala. Jinak sem si neškrtila v tych vzorcách. Ale tak vím, že sem pro to mohla udělat víc. Neměla sem šanci se to naučit. Fyziku a chemiu sem nepochopila do teď. Neuměli to aj vysvětlit ti učitelé.

**Pan M:** Sem měl ve fyzice dvě známky. Čtyři méně a pět. A učitel, co nás měl na fyziku, povídá: „Já si tě příště vyvolám a uvidím, jestli budeš mít čtverku nebo pětku.“ On mě vyvolal a já dostal za jedna. Povídá: „Tož to teda nevím, co si. Esli jedničkář nebo co si. Příště si t’a vyvolám ještě jednu.“ A dostal sem jedna méně. To sem tu knížku uměl zпамěti. Ale nechtěl mě to prostě dat, tu dobrou známku. No a taky sem měl tři méně z fyziky. Jednu jedinou známku za půl roku. No a ta učitelka mě podle toho chtěla klasifikovat. Naša matka ta tam udělala takový humbuk. Povídá: „Jak vy ho můžete hodnotit podle jedné známky? Vy si ty děcka za tu hodinu mosíte oťuknúť šecky, abyste byla trochu v obraze, na to tady ste.“ No tato učitelka nás nenaučila vůbec nic. Ta to neuměla vysvětlit.

Na úspěch ve škole se velký důraz v této rodině nekladl. Rodiče měli radost, když jejich dítě přineslo domů lepší známku, ale neměli na ně vysoké nároky. Byli si vědomi toho, jaké možnosti v učení jejich potomek má a s tímto faktem se smířili. Na školní přípravu svých ratolestí rodiče příliš nedohlíželi. Pokud dítě prospívalo, přípravu nechávali na něm. Jednat začali až v případě špatných známek. Pokud dítě nepospívalo, následovala přísná pravidla, která musela být dodržována. V případě nedodržení stihl potomky trest.

Rodiče měli víc starostí s hospodářstvím a na děti a jejich školní povinnosti jim nezbyval čas. Práce v domácnosti, na polnostech a starosti s hospodářským zvířectvem je zaměstnaly na celý den.

**Otázka:** Připravovali se s vámi rodiče do školy?

**Pan M:** S nama sa neučili vůbec. Akorát, když zjistili, že je průser. S bráchú byl větší problém. Tam s ním psávali diktáty, protože byl na češtinu úplně hlupý. Já sem si psával úlohy ve škole. Pak bylo veselo, když došli z rodičáku (rodiče respondentů, pozn. autora).

**Paní M:** Mamka jezdila do vinohradu nebo takto byla práce doma. Měli sme prasata, kačeny a takové. Já bych řekla, že v té první třídě se musí děčku věnovat každý, v rámci možností, ale pak už ne. Já sem se teda osobně učivala sama. A moc mě k temu nekopali. Já sem se snažila. Nebylo to, jakože by mě moseli naši nutit. A když sem potřebovala vyzkoušet, tak sem došla za mamkú, za tat'kú, aby mě vyzkoušali. Já sem sa mosela třeba aj s bráchama učit. Ale tak takový nějaký dohled od nich tam byl.

**Otázka:** A jak řešili rodiče špatné známky?

**Paní M:** No, já sem ani tolik špatných známek neměla, nebo si nepamatuju, že se to nějak víc řešilo. No ale můj brácha ten dostával aj vařajú. Ten lhal, on nikdy nic nepřiznal. S ním byly problémy.

**Pan M:** Já sem měl dvě žakovky. Do jedné sem psal dobré známky a do druhé ty špatné. Pak šla matka na rodičák a byl z toho průšvih. Pak zjistila, že to mám tam nekde nahlé a byl sekec.

**Otázka:** A jak to pak s vámi řešili? Pamatujete si na jiné tresty?

**Pan M:** No, dostal sem po tlamě, zakázané vycházky a večer sem sa mosel modlit.

Větší snaha a motivace ohledně učení se projevily až ve vyšších ročnících, kde si respondenti začali uvědomovat, jak velký vliv mají známky na jejich další vzdělanostní dráhu. Věděli, že na obor, který si dobrovolně vybrali bez zásahu rodičů, budou potřebovat vysvědčení bez známek „dostatečně“, aby mohli úspěšně absolvovat přijímací zkoušky. Ale na přijetí jim stačily známky za „dobře“ a podle tohoto kritéria se učivu věnovali. Oba si uvědomují, že byli schopni dosáhnout i lepších výsledků ve škole, ale neměli snahu mít lepší známky, než jaké potřebovali k úspěšnému absolvování přijímacího řízení na obor, o který se zajímali. Dál studovat nechtěli. Měli jasný cíl. Vyučit se a jít pracovat.

**Otázka:** Mělo na učení vliv vaše rozhodování o dalším studiu po základní škole?

**Pan M:** Já sem chtěl jít na kuchařa a tam to byla tenkrát výběrová škola, kuchař - číšník. Tam se nedostal bárkdo. Přihlásilo se 180 děcek a 30 brali. Kdo měl třeba čtverku na vysvědčení, tak ho nevzali k přímačkám. Mosel sem sa pak snažit.

**Paní M:** No já sem to měla stejně. Já sem z matiky to měla dycky mezi dvojkú a trojkú. Chtěla sem jít k přímačkám. Taky mě to nebylo jedno. Chtěla sem, aby sem nekde ty přímačky udělala. Ale mosela sem chodit na doučování z matematiky. Ale to já sem chtěla sama od sebe. Jako tak do té sedmičky sem ani trojky neměla. Sem si asi říkala, že stejně nikam na školu nepůjdu, že stačí ten učňák. No ale tak tam sem stejně se čtverkama nemohla, na kuchař – číšník. To bylo jiné než teďka. Teď na ty učňáky berů každého. Ze čtverků si dřív nikdo ani neškrtl.

Po ukončení základní školy šli oba respondenti do učebního oboru kuchař – číšník. K učení neměli tak negativní postoj jako k učivu na základní škole, jelikož měli předměty, které je zajímaly. Věděli, že vědomosti získané studiem využijí v praxi. Učivo bylo podle jejich slov zvladatelné a přístup učitelů mírnější. Studium bylo pro ně záživnější i proto, že mívali hodiny praxe, které doplňovaly běžnou výuku ve třídě. Dalším faktorem, který vedl k pozitivnímu vnímání školní docházky, byl dobrý kolektiv a reprezentování školy ve sportovních aktivitách.

**Otázka:** Takže jste šli oba studovat po základní škole na učiliště obor kuchař - číšník?

**Pan M:** No jistě, do Šilheřovic. U Ostravy to je.

**Paní M:** Sme spolem seděli v lavici. Učební obor kuchař - číšník. To bylo v tu dobu pod Jednotů Hodonín. Jeden pavilon byly horničtí učni, druhý my a pak tam byl obor prodavač a myslím hotelová. Já už nevím. Půl roku sme měli praxi v Šilheřovicách na provozovnách a půl roku v Porubě a vařili sme těm hornickým učňom. To se mi líbilo.

**Otázka:** A na učiliště vás už učivo bavilo?

**Pan M:** No jistě. Tam už sme byli mezi jinýma lidma. A já sem jezdil enom po závodách za školu. Tam to bylo v pohodě, aj to učení.

**Paní M:** To byly nejkrásnější roky se vším všudy. Skrz šecko. Kolektiv, vyžití. My sme byli aktivně sportovní oba dva. My sme hodně jezdili a reprezentovali školu. No a učení, no chtělo se to taky učit, ale dalo se to zvládnout. Já bych řekla, že to tam tak strašně náročné nebylo. Oproti třeba těm středním školám.



Volbu dalšího vzdělání po absolvování základní školy, nechávají rodiče na svých potomcích. Neměli na ně velké nároky. Nejdůležitější pro ně bylo, jestli bude v životě jejich dítě šťastné a bude mít uplatnění na trhu práce. Do volby oboru zasahovali dětem jen v případě, že by tyto zásady mohly být narušeny.

Velký vliv na volbu jejich studijního oboru mělo také prostředí, ve kterém respondenti vyrůstali. Oba respondenti měli mladší sourozence, o které se museli starat a vařit jim, když jejich rodiče pracovali, aby uživilí rodinu. Proto byl obor kuchař – číšník už samozřejmou volbou. Po výběru oboru pan M a paní M přizpůsobili své výsledky na základní škole prospěchu, který jim stačil na úspěšné přijetí na jimi vybraný obor.

**Otázka:** Když jste se rozhodovali, jaký obor budete studovat dál, měli na vaše rozhodnutí vliv rodiče?

**Pan M:** Já sem chtěl jít na hajného. Tata povídá: „Myslivca možeš dělat dycky, ale žrat sa bude furt. Půjdeš na kuchaře.“

**Otázka:** Takže za vás to rozhodli rodiče, co budete studovat dál.

**Pan M:** Ale ani né. Já sem už vařit uměl, když sem šel na učiliště. Mamka byla v práci o prázdninách a já, jako nejstarší, tak sem mosel vařivat pro bráchy. Aj babičce, ona byla nemocná, ležala na posteli, tak sem jí tam jezdíval vařit. A to už sem pak věděl, že půjdu na teho kuchaře.

**Paní M:** Já sem se chtěla jít první dělat učitelku do mateřské školky, tak do té sedmé třídy, kdy sem hrála pět roků na klavír, tak aj kvůli tomu. Já sem byla smířená, že tam půjdu, proto aj ty moje výsledky ze začátku byly lepší. Pak už tam byly ty trojky z matematiky, tak sem si říkala, že to už asi nepůjde. Pak sem chtěla byt aranžérku a nakonec, sem šla na teho kuchař – číšník. Ale naši mě k ničemu nenutili. Naši mě jako věřili. Sem vařila podle receptu už v šesté třídě svíčkovú. A pak sem vařovala aj sourozencom. Naši mi vždycky říkali: „My tě do ničeho nenutíme, co si zvolíš, to máš, abys nám to nikdy nevyčítala.“

**Pan M:** No já kdybych měl lepší známky, tak du na lesáka, ale když sem věděl, že tam nepůjdu, tak už sem na to kašlal. Sem to zabalil, když už sem věděl, že na kuchaře - číšníka se dostanu. Motivace pak už tam nebyla žádná, zlepšit se.

Dalším faktorem ovlivňujícím rozhodování o vzdělanostní dráze byla doba, ve které respondenti vyrůstali. Jednalo se o dobu komunistického režimu.

Komunismus propagoval ateismus a materialismus. Přijetí myšlenky, že na nebi existuje vyšší autorita, byla zcela v rozporu se snahou komunistického režimu být nejvyšší a jedinou lidmi uznávanou mocí na zemi s vlastními komunistickými ideály, teoriemi komunistických vůdců a texty, kterými se lidé museli řídit. Víra lidem dávala naději a ideály, které byly v rozporu s filozofií komunismu. Tyto postoje, mimo jiné, vedly k ateistické výchově nejen na školách, zákazu křesťanských svátků a cílenému vyřazování věřících ze vzdělávacího procesu (Kucharczyk, 2013).

Kvůli protináboženské propagaci bylo mnoha věřícím znemožněno středoškolské či vysokoškolské studium. Jelikož byla rodina paní M nábožensky založená, bylo by i pro ni nemožné, aby studovala obor učitelství pro mateřské školy. S tímto faktem i počítala a upustila od snahy mít lepší prospěch pro úspěšné absolvování přijímacího řízení na tento obor. Neměla již motivaci se snažit. Věděla, že průměrné známky jí na další vybrané obory, což byl Kuchař – číšník nebo Aranžér, stačí.

**Pan M:** No ale tebe by stejně do mateřské školky nevzali. Tam nebyla vyřešena náboženská otázka tenkrát. Oni (rodina paní M, pozn. autora) chodili do kostela a tam by ju kvůli tomu nevztali. Toto ovlivnilo hodně lidí v té době. To neexistovalo, aby šel někdo, kdo chodil do kostela, studovat a už vůbec ne na učitelku. To prostě v té době vůbec nešlo.

**Paní M:** No vidíš to. To je vlastně pravda. No aj vlastně proto sem nešla na mateřinku. To bych se pak aj líp učila, kdyby to šlo.

Po úspěšném absolvování učňovského oboru respondenty ovlivnila v postoji ke studiu jejich životní situace. Jelikož měli zajištěnou práci a mohli do ní nastoupit hned po vyučení, neměli motivaci pokračovat dále ve studiu. Pokud však bylo nutné mít vyšší vzdělání, byli ochotni si vzdělání dodělat. Po otěhotnění paní M si pan M kvůli získání lépe platově ohodnocené pozice potřebné vzdělání doplnil.

**Otázka:** Neuvažovali jste, že půjdete dál studovat?

**Paní M:** Já sem dál jít nechtěla. My už sme spolem vlastně chodili (paní M s panem M, pozn. autora) a já sem ve třetím ročníku už byla aj těhotná. Sme sa v devatenácti brali. My sme moseli u té Jednoty povinně odpracovat tři roky. Jak sme vyšli školu, tak sme měli práci.

**Pan M:** No a já sem chtěl po čase pak dělat vedoucího provozu. Tak sem si dělal pak ještě zkoušky na vedoucího, potom pedagogické minimum, abych mohl mět pod sebou učňů. Já sem si teda ještě to vzdělání dodělal trochu. Měl sem tam pod sebou 35 lidí. Bylo to dobře placené. No a moja byla na mateřské. Takže sem aj mosel

**Paní M:** Já su spokojená tam, kde su. Kdybych chtěla, dávno si dodělám maturitu, mohla sem si dodělat bárco. Ale prostě, já sem neměla potřebu, mě to tak stačilo.

### **5.3.2. Vztah dětí rodičů s neúplným středním vzděláním ke škole**

V následující kapitole se zaměříme na názory vyučených rodičů ohledně přístupu ke vzdělání jejich dětí. Zjistíme, jaký vztah měly jejich ratolesti ke škole, zda se s nimi do školy respondenti připravovali, jakou vzdělanostní dráhu si děti vybraly a další. Stejně jako v předchozí kapitole fakta shrnutá v jednotlivých odstavcích doložíme příklady opisů polostrukturovaných rozhovorů.

Až na nejstaršího Milana, měli synové respondentů, Matěj a Metoděj, stejně negativní přístup k učení, jaký měli jejich rodiče. Škola je nebavila. Měli k učení odpor. Přestože mohli dosahovat lepších výsledků, neměli snahu mít lepší prospěch. Do školy chodili s odporem. Nedělali do školy víc, než co bylo nutné udělat.

Měli oblíbené předměty, ale pokud je nějaký předmět nezajímal, nedokázali svůj odpor překonat a na danou výuku se připravit. Neměli snahu učit se něco navíc. Byli si vědomi toho, že mohou dosahovat nadprůměrného hodnocení, ale jejich lenost jim v tom bránila. Nechuť ke škole byla zapříčiněna neochotou učit se učivo, které je nezajímá a které, podle jejich názoru, nebudou v budoucnu potřebovat.

**Otázka:** A jaký měli vztah ke škole obecně?

**Paní M:** No Matěj, ten byl taký flegmatik. To dycky paní učitelka říkala, že on kdyby nebyl shnilý, on by byl jedničkař. On prostě nic neřešil. Když aj potřeboval nějaké věci do školy, já sem v té škole pracovala jako kuchařka, tak sa spoléhal na mňa.

**Pan M:** Ale tak co se týče práce, tak prácu si odvedl vždycky dobře. A Metoděj. On nebyl blbý, ale jemu se nechtělo učit. Jeho to prostě nezajímalo. Škola šla úplně mimo něho. Měl aj oblíbené předměty, ale co se mu nelíbilo, to se prostě neučil. On měl k té škole odpor úplně neskutečný.

Rodiče neměli snahu věnovat přípravě dětí do školy více času, než bylo nezbytně nutné. Snažili se, aby děti měly vše potřebné do školy přichystáno. Pokud byla potřeba, děti z učiva prozkoušeli, ale větší snahu nevykládali. Smířili se s povahami dětí a odpor k učení brali jako běžný projev dospívajícího člověka. Problémem bylo i učivo, kterému rodiče nerozuměli a tudíž nemohli děti zkoušet, ani jim nijak víc pomoci v přípravě do těchto předmětů. Proto si děti museli vypomoci sami a doučovali se navzájem.

**Otázka:** Museli jste je nutit do učení a do přípravy?

**Pan M:** No Milana ani ne. O tom jsme od druhé třídy neslyšeli, že chodí do školy. Ale Metoděj, ten došel ze školy a první co bylo, šel spravovat pionýra. Metoděje jsme museli hodně do školy nutit. Šecko ostatní jenom ne učení. Jeho nebavilo se učit. Nekteré předměty ho bavili, ale ty co ho nebavili, tak to byl problém. On byl spíš praktik. Byl od mala strašně šikovný na práci, ale učení, to ne. V devíti letech uměl se svářečkou pracovat.

**Paní M:** O Milanovi sem ani nevěděla, ale z téma dvoma sem teda nad školou strávila dost. No ale taky to nebylo jen tak. Měli jsme vinohrad, Pan M jezdil do lesa a do noci pracoval. No tak sem se jim věnovala já. Když něco potřebovali prozkoušet, tak sem je prozkoušala, ale že bych nad něma seděla, dokad' sa to nenaučili, to moc ne. Oni věděli sami, že si musí první udělat věci do školy a pak jít třeba ven. Museli ukázat, že mají úlohy udělané a mohli jít.

**Pan M:** No a pak, až byl Milan starší, tak měl na starosti Matěja. Se s ním učival on. My jsme tomu moc nerozuměli. Když něco Matěj potřeboval, tak mu to Milan vysvětlil, třeba tu matematiku. Matěj tak nějak proplouval, ale horší byl Metoděj.

Pokud dostaly děti špatnou známku, rodiče nebyli rádi, ale tresty jim nedávali. Byli si vědomi toho, že trestáním by nemělo žádný význam. Věděli, jaké schopnosti jejich potomci mají a vyrovnali se s tím, že lepší výsledky od nich očekávat nemůžou.

**Otázka:** Vadily vám špatné známky? Trestali jste je?

**Paní M:** No jistě, že nám špatné známky vadily, ale tresty nedostávali. My jsme je nějak neduznili. Oni nedostávali vůbec. Možná jsme měli být přísnější, ale známky, ty byly prostě v rámci jejich možností. No nemělo to cenu.

**Pan M:** Ono stačilo, když sem došel do pokoja, podíval sem se na ně škaredě a oni už věděli, která bije. Ani jsme nemohli dělat dusno.

Rodiče dětem předávají mnohé. Například návyky a smýšlení, které pak utváří jejich hodnoty a vlastnosti. Ty pak tvoří jeho osobnost. Dítě si po čase osvojí vlastní názory, avšak velmi podobné názorům a postojům rodičů. Podle Mazoucha a Fišera (2011) ovlivňuje jedince, nejen výchova, ale také geneticky zděděné vrozené schopnosti, které jsou dále rozvíjeny například vzděláním. Z toho můžeme usuzovat, že v utváření postojů dítěte sehrává roli nejen jeho rodinné prostředí, ale také jeho zděděné schopnosti.

**Paní M:** No Milan ten byl hodně soběstačný už od první třídy. Ten byl tak poctiví, že mi tím někdy až lezl na nervy. To byl jeden, pak Metoděj, ten když viděl školu, tak se mu chtělo zvracet.

**Pan M:** Milan už byl prostě takový. Byl poctivec. Jak sem mu něco hned nevysvětlil, tak on byl na prášky. Byl vždycky hodně cílevědomí.

**Paní M:** Milan je, jak kdyby ani nebyl náš. No on byl spíš jak náš děda. On mosel mět taky na puntík šeko udělané.

V pohlížení dítěte na učení sehrává velkou roli také sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Když je dítě obklopeno vrstevníky, kteří školu berou zodpovědně a učení jako samozřejmou součást života, může to pozitivně ovlivnit i jeho vztah ke vzdělání, což se v tomto případě potvrdilo. Pokud se však jedinec ocitne v kolektivu lidí, kteří mají opačný názor na učení, nebaví je a nechtějí se připravovat, nechá se lehce strhnout davem a veškerá motivace a pozitivní přístup k učení zmizí. Dítě se velmi snadno nechá ovlivnit kolektivem.

**Paní M:** Milan ten byl poctivý, teho sme do učení nutit nemoseli. On si strašně brzo už sám dělal šeko. Když měl mět něco do ško, on ti nedal pokoj, dokád' to neměl nachystané.

**Pan M:** Milana ta škola bavila, on měl první dvojku v sedmé třídě na vysvědčení. On byl hrozně nešťastný, když dostal trojku. Milan šel dom spráskaný jak pes, že dostal v osmé třídě na vysvědčení tři dvojky a Metoděj měl hubu od ucha k uchu, že neměl žádnú čtverku.

**Otázka:** Co myslíte, že stálo za tímto jednáním? Jak je možné, že byl tak jiný, než ostatní vaše děti?

**Paní M:** On byl prostě takový.

**Pan M:** Ale to není pravda. To je jasné. On vyrůstal s holkama tady od vedle. On měl úplně inší vývoj. Ony ty holky byly starší. On s něma vyrůstal úplně od malička. Si ho často brávaly ven. Ale aj trochu povahú to bylo. Milan je puntičkár doted'.

**Paní M:** No to je pravda, to si myslím, že ho taky ovlivnilo. Ony byly takové poctivé aj v tem učení, aj normálně.

**Paní M:** Ale Metoděj měl taky smolu v těch třídách. Oni tenkrát dělili třídy na A, B, C. No ono to bylo tak, že ty první, tam byly takové ty studijní děcka, pak druhá třída, tam byli ti grázli a pak byli doslova ti blbí. A Metoděj se dostal do té druhé. Tam v té třídě nebyla žádná motivace k učení. Tam byla nejlepší známka trojka, čtverka. Když vezmeš tu celou třídu, já v tom vidím velký problém. To se ale také brzo zrušilo, takové dělení. Tam stačili v té třídě dva, tři exoti a ta celá třída šla ke dnu. Metoděj nebyl tak špatný.

Do sociálního prostředí patří nejen vrstevníci, ale všichni lidé, kteří nás obklopují. Díky známým Milanových rodičů, se podařilo Milanovi získat práci v zahraničí. Poznal jinou kulturu, zemi, zdokonalil se v jazycích a získal zkušenosti. Pokud má člověk takovou příležitost, může mu to napomoci k lepšímu uplatnění na trhu práce.

**Otázka:** Měli vaše děti nějaké vyšší cíle, co se týče studia? Například Milan?

**Paní M:** Milan, ten se aj hlásil na vysokou školu. Nedostal se tam, ale nechtěl zakrknět, tak se chodil doučovat angličtinu. Chtěl jít na němčinu, ale ta nebyla, tak šel aj do angličtiny. No a my sme měli známé v Německu, tak sme ho tři roky po sobě poslali na měsíc ke známým do Německa. On tam byl na brigádě a taky si udělal tu praxi, jako mluvením německy.

**Otázka:** A čím to byl nápad, poslat ho ke známým do Německa?

**Pan M:** To byli známí. Když u nás byli, tak řekli, ať k nim Milan zajede, že si tam vydělá peníze, že tam bude na brigádě.

**Paní M:** No jeho ty jazyky bavily, tak byl aj rád. On byl aj cílevědomý od malička. On si pak aj zaplatil kurz angličtiny na Maltě, aby se zdokonalil, protože v práci ju potřebuje. Angličtinu a aj němčinu.

Volbu oboru, až na výjimku, nechali rodiče na svých dětech. Matěj s Metodějem měli jasné cíle. Chtěli se vyučit kuchaři. Zatímco Milan se snažil dosahovat lepších výsledků, aby mohl jít na prestižní školu a z vlastní vůle se zdokonaloval v jazycích, Matěj a Metoděj učení přizpůsobili prospěchu, který jim stačil k přijetí na jimi zvolený obor či studium a k následnému úspěšně dokončenému vzdělání. Nepotřebovali mít lepší známky. Jejich cílem bylo úspěšně dokončit studium a jít pracovat, stejně jako tomu bylo u jejich rodičů.

Důležitým faktorem při volbě oboru byla i situace a pracovní možnosti, které potomci měli. Jelikož otec vlastnil restauraci, chtěli jít obě děti, Matěj i Metoděj, na obor kuchař. Zde se projevila i jejich lenost a odpor k učení. Věděli totiž, že se na kuchaře dostanou snadněji, jelikož byly zrušeny přijímací zkoušky na tento obor. Také měli zajištěnou praxi i práci, kterou jim poskytla rodinná restaurace. Studium jiného oboru by pro ně nebylo tak výhodné a toho si byli vědomi.

**Otázka:** Měli vaše děti nějaké cíle, kam by se po základní škole chtěli hlásit? Na jaký obor?

**Pan M:** No, Metoděj, ten chtěl být kuchařem. Tam už se přijímačky nedělaly a praxi dělal u mě v práci. A od té doby tu pracoval.

**Paní M:** Ten nikdy nechtěl vyjít střední školu a pak jít na vysokou, ten takové plány neměl. No jako na učňák, to jo. Ale on by na střední školu nešel. No on byl asi taky s tím tak smířený, proto to tak aj vypadalo s těma známkama. Jeho škola prostě nebavila. Ten pak enom čekal, až se vyučí.

**Pan M:** Milan šel na strojaře. Ale on si to sám vybral tu školu, tam se šlo už z osmé třídy. Tam dělal přímačky a to bylo taky dobré síto. On hodně bodů získal aj díky vysvědčení, protože oni na to brali ohled a on měl enom tři dvojky. Tak mu to pomohlo. No a Matěj, ten splácal tak nějak tu maturitu. A řekl, že v žádném případě na výšku nejde.

**Otázka:** Ovlivňovali jste děti při volbě oboru?

**Paní M:** My sme nikdy nikoho do žádné školy nenutili.

**Pan M:** Metoděj se rozhodl sám. On šel na kuchaře a hotovo.

**Paní M:** To už bylo jasné, že půjde na kuchaře, protože už věděl, že bude pracovat u taťky v hospodě. On měl už zajištěnou práci.

**Pan M:** A Milan má vystudovanou strojní v Uherském Hradišti. A pak dělal ještě jazykovku, ale to se dělalo jako státnice, on měl němčinu, ale to neudělal. Potom si ještě dodělávat ten kurz angličtiny na Maltě. No on se furt zdokonaluje. Teď dělá v zahraniční firmě, tak ho to nutí, furt se zdokonalovat v těch jazycích. To byly všechno jeho rozhodnutí.

Při výběru oborů rodiče zasahovali jen v případě nejmladšího potomka Matěje. Jako vyučení kuchaři s dlouholetou praxí měli pocit, že obor kuchař není dostatečně perspektivní a platově dobře ohodnocen. A vzhledem k Matějovým výsledkům na základní škole, které byly průměrné, měl podle rodičů šanci úspěšně absolvovat nejen přijímací řízení na učňovské obory, ale uspěl by u zkoušek na některé střední školy. Až v případě neúspěchu

při absolvování zkoušek na středoškolské studium se mohlo uvažovat o studiu na vybraných učilištích. Proto si Matěj musel zvolit školu jinou. Rozhodl se pro studium na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti automobilním v Kyjově.

**Pan M:** Matěj, ten chtěl jít na toho kuchaře, ale my sme mu to zadrželi. Protože sem věděl, že sa tým neuživí. Je to otročina za málo peněz. A ty hospody, těch se hromada ruší. Tak šel nakonec na střední do Kyjova na silniční dopravu.

**Paní M:** On vlastně měl aj ty výsledky na střední školu. On se neučil tak strašně, aby šel na učňák. Sme mu řekli, ať si najde nějakou střední školu. Až se nedostane, tak že budeme řešit učňák. To by bylo jako škoda, on by na tu maturitu měl.

Zásah rodičů do výběru školy v případě Matěje se později ukázal jako nešťastné rozhodnutí. Rodiče svému potomkovi chtěli dát více možností při volbě pracovních pozic po absolvování studia a zajistit mu práci, která bude lépe ohodnocena, než práce kuchaře. Avšak vybraná střední škola ho demotivovala k učení a výuka ho nenaplnovala. Po absolvování maturity ve vystudovaném oboru pracovat nechtěl. Střední školu bral jen jako prostředek k získání maturitní zkoušky.

**Pan M:** Matěj si vybral sám, že půjde na tu střední do Kyjova, když sme mu zadrželi toho kuchaře. Ale stejně ho to nebavilo. Šel tam, aby měl střední školu.

**Otázka:** Nevyčítal vám, že jste mu zakázali jít na obor kuchař?

**Paní M:** No, nevyčítal, nebo o tem nevím. Ale taky si myslím, že nebyl rád na té střední. Že ho to tam prostě nebavilo. A ani mu ta škola k ničemu teď není, když v tem oboru ani nikdy pak nepracoval, ani neměl chuť to zkusit.

**Pan M:** On by mohl z takú školú dělat dopraváka, nebo neco takového, ale on nechce. Stejně skončil u mňa v práci dělat číšníka.

V dětech je potřeba rozvíjet také kulturní kapitál. Bourdieu (2002) považuje za kulturní kapitál postoje, dovednosti, hodnoty a schopnost pohybovat se v sociálním prostředí. Do kulturního kapitálu patří kulturní aktivity (návštěvy divadel, kin, výstav a dalších), kulturní znalosti a také mimoškolní aktivity.

Mimoškolní aktivit jsou důležitou součástí kulturního kapitálu. Díky vhodnému trávení volného času mohou děti získat nové vědomosti, zlepšit si své dovednosti a sociální



vztahy mezi svými vrstevníky a také najít nové přátele. Pravidelným docházením do kroužků, dodržováním určitých pravidel hry a následným cvičením děti nejenže zlepší svou fyzickou kondici, ale také si osvojí hodnoty, jako jsou vytrvalost, zodpovědnost, dochvilnost, spravedlnost, samostatnost, přátelství a mnoho dalších. Toto utváření hodnot je velmi důležitou součástí dospívání každého mladého člověka.

Děti paní M a pana M od raného dětství navštěvovaly mnoho kroužků. Rodiče je vždycky podporovali, nejen finančně. Byli rádi, že děti nesedí doma, ale mají nějaké zájmy. I když u některých aktivit jejich potomci moc dlouho nevydrželi, nikdy je nenutili, aby kroužky dál navštěvovali. V pozdějším věku některé kroužky začali sami vést a pořádat turnaje.

**Pan M:** Milan, ten byl furt pryč, protože ten hrál pinec. Udělal si úlohy a už byl na tréninku. A sobota neděla, to měl turnaje a zápasy.

**Paní M:** A Metoděj, ten u ničeho dlouho nevydržel, ale taky to byl ten pinec. Aj Matěj. Pak ještě začal chytávat ryby a Milan chodí na ryby doteď. Matěj, ten chodívá pořád někam s kluklami hrát fotbal, volejbal, florbal a pořádají pořád nějaké turnaje. Takže ten sportem asi žije nejvíc. Majú tu svoju partu. Už odmalička. Prostě dycky nekam chodili, aby neměli čas na blbosti.

K navštěvování některých kroužků děti vedlo rodinné prostředí a sociální prostředí, ve kterém vyrůstaly. Začít chodit hrát stolní tenis bylo pro ně přirozené, jelikož jejich strýc i otec ping-pong hrávali a později i trénovali mladší žáky. A jelikož oblast, ve které žijí, měla úspěch v tomto sportu, chtěli se i oni zapojit do reprezentování svého města.

**Pan M:** U nás to bylo tak dané. Brácha ten trénoval pinec, já sem hrával. Sme měli pingpongový stůl na hůře. To bylo takové přirozené. A ve Strážnici se hrával nejlepší pinec v kraji.

### 5.3.3. Vztah vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke škole

V následující kapitole je v jednotlivých odstavcích stručně shrnut rozhovor doložený příklady prepisů polostrukturovaných rozhovorů prováděných s rodiči, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. Otázky, které byly respondentům pokládány, se stejně jako u předchozí rodiny týkaly zkušeností se školou a jejich vztahem ke vzdělání.

Pan Š a paní Š byli na prvním stupni základní školy velmi spokojeni. K učení neměli tak velký odpor, jako předchozí respondenti, ale spíše, než na učení, se těšili na spolužáky. Kladný vztah ke škole byl zapříčiněn přístupem učitelů, kteří dokázali učivo dostatečně vysvětlit.

Na prvním stupni neměli s žádnými předměty větší problémy, avšak na druhém stupni, kde bylo učivo těžší, se už neoblíbené předměty objevily, stejně jako u rodiny paní M a pana M. Spíše je bavila fyzika, chemie, matematika a český jazyk, než dějepis a zeměpis.

**Otázka:** Jak se vám líbilo na základní škole?

**Pan Š:** Mně se na základní škole líbilo. Protože to byla změna z domu. Doma sme byli dvá a jako děcka sme si moseli vystačit a když sme byli ve škole, tak nás tam bylo třeba třicet. To mně vyhovovalo. Na první stupni se mi líbilo i učení. Proti tomu nic nemám.

**Paní Š:** Já jsem základku milovala. Byla jsem spokojená jak s kantory, tak s výukou i kolektivem. Já jsem měla štěstí na opravdu dobré kantory. Třeba jedna naše profesorka nám učivo dokázala vysvětlit natolik dobře, že už nebylo potřeba učit se doma, protože to, co bylo probráno ve škole, bylo dostačující.

**Otázka:** A jaké předměty byly vaše oblíbené?

**Paní Š:** Já měla ráda matematiku, český jazyk. Když vezmu první stupeň, tak v podstatě všechny a na druhém stupni už to bylo horší ze zeměpisu a s tělákem.

**Pan Š:** Mě bavila fyzika, zeměpis. A nebavil mňa dějepis, starověk.

K učení přistupovali zodpovědně. I když měli neoblíbené předměty, dokázali svůj odpor překonat a naučit se, protože chtěli mít dobré výsledky ve všech předmětech. Špatné známky pro ně nebyly přijatelné. Pouto k rodičům a hodnoty, které jim od malička předávali, byly dostatečně silné na to, aby se učení a dobrý prospěch pro ně stali samozřejmostí.

Chtěli dosahovat co nejlepších výsledků a patřit ve třídě mezi žáky s dobrým prospěchem. Věděli, že pokud budou nosit špatné známky, budou z nich rodiče zklamáni a to by je mrzelo nejvíce.

**Otázka:** Bavilo vás učení?

**Paní Š:** Jistě, protože jsem měla štěstí na kantory, kteří dělali školu hrou. A na druhém stupni, tam už mi dělal problém zeměpis. Ale věděla sem, že se to musím naučit. I když mě nebavil. Protože pro mňa špatná známka neexistovala, pro mňa to bylo trauma.

**Pan Š:** Škola šla úplně bokem, to mě nezajímalo. Spíš sem se těšil na kamarády. Ale jak říkala paní Š, věděl sem, že se učit musím. Je to jakýsi smysl pro povinnost a dá se to nazvat třeba odpovědnost. A jestliže tu odpovědnost máš už jako děcko, tak se to pak s tebou tahne celý život a aj tak přistupuješ k práci.

**Otázka:** Vadilo vám dostat špatnou známku?

**Paní Š:** Samozřejmě, u mě špatná známka neexistovala, pro mňa to bylo trauma. Mě to samotnou stresovalo, že musím dojít s jedničkú, abych nezklamala mamku.

**Pan Š:** Jistě. Těžko sem sněsl pomyšlení, že sa ten předmět nenaučím a bude špatná známka. V tehdejší době, jako děcko, sem nechtěl mět z toho zle a zklamat je (rodiče, pozn. autora).

Problém nastal až na druhém stupni základní školy, kde se změnil přístup některých učitelů. Zábavná forma výuky se změnila v pro ně nesmyslné a nezáživné prezentování učiva a neefektivní zkoušení žáků. Učení se nedůležitých informací a znalostí, pro ně v budoucnu nepoužitelných, brali jako ztrátu času a nesmyslné zhoršování prospěchu i u dobrých studentů. Problém nebyl v obsahu učiva, ale jak bylo učivo podáváno.

Změna v prezentování učiva byla způsobena i přístupem komunistického režimu k výuce, kdy kantoři museli učit podle schvalovaných a kontrolovaných osnov, tudíž nebyla možnost pro zapojení fantazie a vlastní iniciativy pro zpestření a lepší přiblížení učiva žákům.

**Paní Š:** Mě nebavil zeměpis. Například slepé mapy. Kdyby to bylo o tom, že je to mapa, kdy se bude učit ten základ světa, tak to bych brala. Vidět, kde který stát leží, jaké je tam hlavní město, jaké sú tam řeky a tak dál. To jo. Ale když mám například slepú mapu, kde mám v Africe najít tu nejtintnější řeku, o které pomalu neví ani domorodci a za to tě kantor peskoval, tak to teda ne, to bylo moc. A jen kvůli tomu zeměpisu i ty dobré děcka s dobrým

prospěchem měly problémy, tak to se mi vůbec nelíbilo. Nelíbilo se mi, jak bylo učivo podáváno a nelíbí se mi to do teď'.

**Pan Š:** No moji učitelé byli ovlivněni státním zřízením, a proto byl taky jejich přístup a přednes takový zúžený. To byla doba, kdy tady vládl jiný režim (komunistický režim, pozn. autora) a oni nás moseli vyučovat podle osnov, které byly přísně kontrolované a schvalované. Takže oni do toho nemohli dávat až tolik toho nějakého svého přístupu. Takže mně někteří kantoři hodně nevyhovovali. Protože já jsem ten režim neměl moc rád.

Přípravě do školy se věnovali paní Š a pan Š sami. Pokud potřebovali prozkoušet, rodiče si s nimi k učení sedli. Oba byli dostatečně zodpovědní, aby se do školy připravovali bez většího přemlouvání či nucení od rodičů. Díky hodnotám, jako je zodpovědnost, smysl pro povinnost, ohleduplnost, které jim byly od malička vštěpovány, přípravu do školy brali opravdu vážně a přistupovali k ní samostatně.

U paní Š zapříčinila její zodpovědný přístup ke školním povinnostem nejen její povaha a láska k mamince, ale také rodinná situace. Byla si vědoma toho, že matka má starosti s domácností, musí chodit do práce, obdělávat polnosti a starat se o jejich otce, proto nemá čas se s ní připravovat do školy, nebo ji do učení nutit. Nechtěla jí přidělovat starosti, tudíž převzala za svůj prospěch zodpovědnost sama.

**Otázka:** Připravovali se rodiče s vámi do školy? Nutili vás se učit?

**Paní Š:** Myslím si, že nás oba ovlivňovala stejná věc a to je, že sme měli zodpovědnost. Můj tatínek byl nemocný a maminka se to snažila tu domácnost utáhnout sama. Měli sme pole a maminka měla několik prací. Takže tam nebyl čas, aby se mnú seděla a učila sa. To znamená, že já sem věděla, že je to v podstatě o samostatnosti, že sem valila sama. My sme věděli, že se musíme učit, to byla naše zodpovědnost. Nikdo nás k tomu nenutil. Maminka chodila do práce a já sem ju měla ráda, tak tam to bylo jednoznačné. Samozřejmé.

**Pan Š:** No já se učil sám. No, jak bych to nazval, je ve mě taková soutěživost, nebo něco takového. Takový motor. A taky sem věděl, že rodiče by neměli radost, kdybych donesl dom špatné známky. Je to o takové míře odpovědnosti, kterou já sem v sobě měl. Nechtěl sem zklamat rodiče, ani sám sebe.

V rodině paní Š i pana Š platila určitá nepsaná pravidla, kterými se řídili. Na prvním místě byly úkoly a až po té, co si školní povinnosti vyřešili, následovala zábava. Nikdo je k přípravě do školy nutit nemusel. Sami měli iniciativu si prospěch napravit, či se špatným známám úplně vyhnout díky přípravě. Tento smysl pro povinnost se stal pro ně samozřejmostí.

**Otázka:** Měli jste nastavena určitá pravidla od rodičů? Například první práce, potom zábava?

**Paní Š:** No nastavena pravidla ani ne. Já sem věděla, že sa mosím do školy připravovat, že si mosím první napsat úkoly a pak jít třeba ven. Já to ani jinak udělat neuměla. Prostě sem to tak cítila sama od sebe.

**Pan Š:** Na základní škole to bylo tak, že už ten režim byl tak nastavený z domu, jako aj od rodičů, že první bylo potřeba si udělat úlohy a naučit sa. Dokonca u nás to bylo tak, že když sme probírali starověk v dějepise a to mě nešlo, tak mě mosela každý den z toho mamka vyzkoušet. Já sem prostě potřeboval, aby mě z toho někdo vyzkoušel, ale učit sem se to učil sám od sebe. To bylo přirozené. Prostě mi něco nešlo, tak sem se to mosel naučit. To byl už zaužívaný režim. Musel sem mít pocit, že už to mám všechno hotové a pak sem šel teprve ven.

Volbu střední školy rodiče respondentů nechali na svých dětech. Po ukončení základní školy měli Paní Š i pan Š své cíle, kam by chtěli jít dál studovat, ale situace jim to ani jednomu neumožnila. V obou případech neměli vliv na volbu další vzdělanostní dráhy rodiče, ale prostředí, ve kterém respondenti vyrůstali.

Panu Š v přijetí na vybranou školu bránil komunistický režim, který, jak už jsme se zmínili výše, přísně zasahoval do vzdělanostní dráhy věřícím rodinám a i těm, kteří proti režimu vystupovali. Proto musel pan Š, přestože měl dobrý prospěch, jít na učňovský obor opraváře zemědělských strojů. I když mu bylo znemožněno studovat na střední škole, nechtěl se smířit s tím, že bude mít vystudovaný pouze učňovský obor. Věděl, že chce mít střední školu a proto po vyučení absolvoval nástavbové studium.

V případě paní Š za nepřijetí na vysněný obor nemohl režim, ale její zdravotní stav, který jí znemožnil účastnit se talentových zkoušek na obor učitelství pro mateřské školy. Díky vlivu osoby, která ji přemluvila k absolvování přijímacího řízení ve škole ekonomického směru, se paní Š úspěšně na tuto školu dostala.

**Otázka:** Měli jste nějaké cíle? Co byste chtěli dál studovat?

**Pan Š:** Já sem chtěl jít na Střední zemědělskou technickou školu do Strážnice, ale kvůli tomu, že naše rodina nepodporovala to zřízení, které panovalo u nás (komunistický režim, pozn. autora) a byli sme věřící, tak mi řekli, že mě právě z těchto důvodů na střední školu nevezmú. Takže mně naši sehnali školu ve Veselí a šel sem do učení na opraváře zemědělských strojů.

**Paní Š:** My sme věřící nebyli, nebo ne tak, že by se o tom vědělo, takže sem s režimem problém neměla. Můj sen byl být paní učitelka v mateřské školce nebo na prvním stupni, jenomže sem onemocněla a byla sem v nemocnici. Takže když se dělaly přímáčky, kde se dělaly talentovky, tak sem nemohla jít kvůli zdravotnímu stavu.

**Otázka:** Zasahovali vám do výběru střední školy rodiče, nebo jste si obor vybrali sami?

**Paní Š:** Nezasahovali. Já se na tu ekonomku dostala náhodou a doma sem to jen oznámila a oni byli rádi. Já sem chtěla dělat talentovky na tu učitelku, ale vzhledem k mému zdravotnímu stavu to nešlo. Ale jedna hodná paní v té nemocnici mi řekla, ať idu zkusit aspoň tu ekonomku a já šla hned z nemocnice na ty přímáčky s tím, že to teda zkusím, ale že mě asi stejně neveznú. No a nakonec sem je udělala.

**Pan Š:** No, mě to zajímalo odmalička, stroje a takové technické věci. Do toho mi rodiče nemluvili, jen mi to odkývali. Ale tam byl ředitel dosazený z vrchu a ten řekl, že v žádném případě tam jít studovat nemožu. Takže sem šel do toho Veselí. No tam to bylo takové jednodušší. To mi docelo šlo. Já už sem ale věděl, že chcu jít na tu střední, tak sem se vyučil a pak šel na nadstavbové studium, dvouleté. Nechtěl sem se smířit s tím, že bych byl jen vyučený.

Velkou měrou se na volbě oboru podílí i kraj, ve kterém respondenti vyrůstali. Složení oborů bylo pro jednotlivé regiony odlišné a možnosti omezené, tudíž mohli vybírat jen ze škol, které byly v okolí k dispozici, jelikož se nechtěli vzdálit od domova.

**Otázka:** Podle čeho jste si vybírali, kam na školu půjdete?

**Pan Š:** Tak tehdy těch možností nebylo tolik jak teď. Na gymnázium sem jít nechtěl, to je takové humanitní zaměření a jediné co bylo v okolí, byla ta zemědělská tady ve Strážnici. No ale pak sem mosel jít do toho učení a v okolí bylo s technickým zaměřením jen ten opravář zemědělských strojů v tom Veselí, tak sem šel tam.

**Paní Š:** No u mě to bylo to samé. Nechtěla sem jít nikam daleko, chtěla sem mamince doma aj pomoci. Kdybych byla někde odjetá, tak by to nešlo.

Po ukončení střední školy bylo pro ně přirozené pokračovat ve studiu. Vysoká škola pro ně byla logickým krokem v jejich další vzdělanostní dráze. Chtěli se dál vzdělávat a rozšiřovat své znalosti, protože si uvědomovali, že vzdělání jim zajistí postavení. Ve vzdělání spatřovali určitou úroveň člověka, kterou pak společnost vnímá a podle toho se i k danému jedinci chová. Dosáhnutí středoškolského vzdělání pro ně nebylo dostačující k tomu, aby se mohli dobře uplatnit na trhu práce.

Další studium paní Š ovlivnila životní situace. Kvůli zdravotnímu stavu svého otce odmítla absolvovat přijímací zkoušky na vysokou školu, aby mohla pomoci své mamince v domácnosti. Byla natolik empaticky vnímavá a uvědomělá, že se rozhodla svoji vzdělanostní dráhu ukončit ve prospěch rodiny. Avšak získání vysokoškolského vzdělání považovala za důležité dovršení studia a proto si v pozdějším věku vysokoškolský titul dálkově dodělala.

**Otázka:** Uvažovali jste po absolvování střední školy o studiu na vysoké škole?

**Paní Š:** Já sem chtěla jít dál. Chtěla sem jít na psychologii, protože mě to bavilo. Ale u mě to nešlo, protože tatínek dostal mrtvici a já sem měla jet na přijímačky do Ostravy, ale odmítla sem to, protože by maminka zůstala sama s tatínkem, který byl na půl těla ochrnutý. To sem si, sama v sobě, nemohla připustit. No ale chtěla sem mět vysokou školu. Tak pak, až se situace uklidila, tak sem šla na ekonomickou školu v Brně na dálkové studium a dodělala sem si ju. Nebylo to nic lehkého, doma bylo plno práce, nechtěla sem to nechat všechno na mamince, takže sem se jí snažila pomáhat, ale tak zvládla sem to.

**Pan Š:** No mě to připadalo, jako takové logické vyústění toho snažení v tej střední škole. Po tej střední škole sem to prostě ještě nechtěl skončit, to studium. A mňa v tem rodiče velice podporovali, oni chtěli, abych šel na vysokou školu. Ale oni mě do toho nenutili. Já sem věděl už, když sem šel do učení, že chcu jít pak na vysokou školu. Vzdělání je nějaká úroveň člověka, kterou hodnotí společnost. Jako že společnost jinak vnímá člověka, který je vzdělaný a který je nevzdělaný. To tak logicky došlo, jedno za druhým. Takže sem šel do Brna na zemědělskou školu.

#### 5.3.4. Vztah dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů ke škole

Následující kapitola obsahuje souhrn rozhovoru prováděného s rodiči, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. Respondentům byly pokládány otázky, které se týkaly přípravy a vztahu jejich synů ke škole, vzdělanostní dráhy ratolestí a další. Odpovědi respondentů jsou rozčleněny do jednotlivých odstavců a stejně jako v předchozích kapitál jsou doloženy příklady přepisů polostrukturovaných rozhovorů.

Základní školu vnímali synové respondentů Šimon a Štěpán stejně jako jejich rodiče. Více než učivo je zajímavá kolektiv. Ale i tak školu nezanedbávali a brali ji jako povinnou součást života. Od rodičů převzali hodnoty, jako smysl pro povinnost a zodpovědnost, proto s nimi rodiče neměli větší problémy, co se týče učení. Oba synové byli dostatečně ctižádostiví na to, aby chtěli být úspěšní a mít dobrý prospěch. Pokud dostali špatnou známku, snažili se ji napravit, aniž by je rodiče k zlepšení nutili. Díky výchově a přístupu rodičů si byli vědomi toho, že je pro ně učení důležité.

**Otázka:** Jak se vašim dětem líbilo na základní škole?

**Pan Š:** No myslím, že to bylo to samé, co u mě. Do té doby, než šli do školy, byli sami dva, na všechno. Došli do první třídy a bylo jich náraz dvacet. Takže měli víc kamarádů, víc možností dělat kraviny.

**Paní Š:** No ale jako že bychom s nimi měli nějaké problémy, že by třeba nosili špatné známky, protože ty předměty některé nezvládali, tak to ne, i když dělali blbiny. Já si myslím, že v nich byla ta samá ctižádost, jako v nás dvou.

**Otázka:** Vadily jim špatné známky?

**Pan Š:** Tak oni sú oba stejní. Takoví ctižádostiví. Záleželo jim na tom, co dostali. Oni došli ze školy, oznámili, že byla nějaká špatná známka, ale že sa nechajú zitra vyvolat. Opravdu se našprtali a na druhý den to bylo bez problémů. To bylo v nich.

**Paní Š:** Ale nás to nefungovalo takovou formou, že by byli bití a nuceni do učení. To by nemělo smysl.



Na přípravu svých dětí na základní škole kladli respondenti velký důraz. Snažili se jim výchovou předat určité vzdělanostní návyky, aby si Šimon a Štěpán co nejdříve osvojili názor, že učení je samozřejmostí a povinností. Chtěli, aby si děti uvědomily, že se učí sami pro sebe a všechny vědomosti, které získají, budou v budoucnu potřebovat a mohou jim zajistit lepší pracovní pozici či postavení.

**Otázka:** Připravovali jste se s nimi na základní škole?

**Pan Š:** No jistě, že sme nad nima moseli sedět. Dyt' to ani nijak jinak nejde. Čím dřív se děcko naučí, že je to povinnost, tím je to lepší.

**Paní Š:** Ty návyky tam mosíš dat, aby věděli, že je pro ně učení důležité a že se učit mosí. Já s něma seděla každý den nad učením. Ale tak některé věci vezne líp to děcko od maminky a jiné od tatínka. To nebyla věc, jen jednoho z nás.

Na gymnáziu už nebylo potřeba se s dětmi připravovat. Díky získaným hodnotám od rodičů měli synové vlastní snahu dosahovat dobrých výsledků. Sami si uvědomovali, že je pro ně vzdělání důležité a podle toho i k přípravě přistupovali. Pokud měli s nějakým předmětem problémy, sami měli snahu své vědomosti zdokonalit a do daného předmětu se připravili.

**Otázka:** Připravovali jste se s nimi do školy na gymnáziu?

**Pan Š:** No my už sme jim kolikrát nestíhali. Dyt' si vem, že oni sa učili takové věci, které já už sem nevnímá, jako že bych nebyl schopný jim v tem ani poradit. Zdá se mi, že pro ně to učivo bylo jednoduché, takže tam nebylo ani co řešit.

**Paní Š:** Oni měli hromadu zájmových kroužků, oni byli věčně pryč. Tam nebylo kdy si s nima sednout. V těch posledních třech, čtyřech letech na gymnázce sme o nich v podstatě nevěděli. To bylo takové automatické, že se moseli naučit. To už si vedli oni.

**Otázka:** Museli ste je do učení nutit?

**Paní Š:** To já si nepamatuju, že bysme je nutili. Jako něco jako, kam zase deš, si naučený, to určitě padlo, ale že by to byl nějaký dril, to ne. Ale snažili sme se, aby ty naše děcka chápali, že se neučí pro nás, ale sami pro sebe. Ono to nebylo o tem muset, nebo o zákazech. Bylo to takové kamarádké. Ale oni si špatné známky řešili sami od sebe. Jich to štválo snad víc, než nás. Oni to prostě nechtěli nechat jen tak. A nebo když sme zjistili, že tam mají špatnou známku a už sme začali dělat takové ty oči výhružné, tak Štěpán na mě: „Prosim tě, neřeš to, to já zvládnú.“

**Pan Š:** Třeba došli sami od sebe: Tati, pod' mňa vyzkúšať slepé mapy. Já ti řeknu co kde leží za řeka, za město.“ To byla taková forma, kde sme nad něma nemoseli sedět jak s bičem. To byla taková z jejich strany vyvolaná možnost kontroly pro ně samé.

**Otázka:** Takže je učení bavilo?

**Paní Š:** No tak ne všechno, ale já si myslím, že aj jo.

**Pan Š:** No já sem přesvědčený, že byly předměty, které je ani nebavili, ani nezajímali. Ale tak věděli, že se to mosí naučit. Přes to nejede vlak.

Dobry prospěch byl pro rodiče důležitý, ale neupřednostňovali ho na úkor zdraví svých dětí. Nechtěli, aby byly jejich ratolesti zbytečně vystaveny stresu kvůli získání dobrých známek. Jako pokárání za špatný prospěch používali dlouhé promluvy, které měly děti motivovat k tomu, aby se dalších prohřešků vyvarovaly. Avšak v případě nevhodného chování se rodiče nebránili sáhnout k tělesným trestům.

Pro respondenty byly důležitější získané vědomosti, které by v budoucnu mohly jejich ratolesti potřebovat, než skvělé studijní výsledky.

**Otázka:** Jak jste vnímali špatné známky u vašich synů?

**Pan Š:** Mě šlo hlavně vždycky o to, aby sa to naučili dobře, páč to budou někdy v budoucnu potřebovat. Netrestali sme je, když náhodú nějakú špatnú známku donesli. To ne.

**Paní Š:** Vím, jak sem se já stresovala se známka, že mosím dostat jedničku. Takže sme děckám řikali, že ať donesú jakúkoliv známku, ale hlavně ať se nestresujú. Že je důležité, co v nich zostane a je mnohdy spousta předmětů, které sa učijú jen proto, že je to chvilkové. Že sa to nabiflím a zitra to už nevím. Takový způsob učení je k ničemu.

**Otázka:** Takže jste je za špatné známky netrestali?

**Pan Š:** No za známky ani ne, ale pokud neco provedli, dostali na prdel, když si to zaslúžili. By nám za chvilku přerostli přes hlavu, kdyby ne.

**Paní Š:** Ode mňa děckám vadilo, když sem k tomu přistupovala jak moje maminka. Já bych rači chytla po hubě, ale maminka si se mnú sedla a vykládala mně, co by bylo, kdyby bylo a já mosela sedět a poslúchat ju. A to já sem používala totéž na naše děti. Si myslím, že by taky rači chytly po hubě, než to poslúchat.

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče předávali svým dětem nejen vzdělanostní návyky, ale snažili se je vést k pravdomluvnosti, úctě ke starším a zodpovědnosti. Důležité pro respondenty bylo předat dětem hodnoty, které pozitivně ovlivní jejich osobnost. Pokud Šimon se Štěpánem provedli nějaký prohřešek, neměli důvod o vzniklém problému neříct svým rodičům. Společně se pak pokusili situaci vyřešit. Díky tomuto přístupu se děti naučili nelhat a nepoužívat polopravdy, aby se například vyhnuly trestu za daný prohřešek.

Pokud děti měly ve škole problémy ohledně špatného chování, rodiče nevěřili jen tomu, co bylo psáno v žákovské knížce. Sami si zjistili všechny podrobnosti. V případě, že se výpověď jejich ratolestí lišila od obsahu stížnosti, neváhali a vzniklou situaci šli do školy řešit. Nebyli ochotni se smířit s tím, že by jejich dítě bylo obviněno z činu, kterého se nedopustilo. Právě tato reakce rodičů na daný problém může ovlivnit postoje dětí i v dospělosti. Například v budoucnu při výchově svých vlastních dětí mohou Šimon a Štěpán přistupovat k podobné situaci stejným způsobem.

**Otázka:** Jak jste řešili poznámky či maléry?

**Paní Š:** No, průšvihy a třeba poznámky se u nás řešily takovým způsobem, že rači, ať nám řeknú průšvih, ale pravdu, protože ono je ta pravda stejně dycky někde uprostřed. Pak se jich možem zastat nebo třeba trošku zmírnit ten průšvih. Ale nesnášeli sme, ani jeden, kdyby nám zalhali. Protože až se to snažíš pak řešit, tak ze sebe můžeš udělat tak akorát osla.

**Pan Š:** My sme měli štěstí, že opravdu tak fungovali. Že když už donesli nějakú poznámku, nebo se něco přihodilo, tak nám o tem řekli. Co já si pamatuju, tak to bylo většinu tak, že se ty děcka k něčemu dostaly jak slepý k huslám, že za to bárkdy ani nemohli. A to my sme nemínili nechat jen tak.

**Otázka:** Museli jste někdy za kluky jít řešit nějaký problém do školy?

**Paní Š:** No na základce tam měli jednoho kantora, který vystupoval, jako by snědl celý svět. A místo toho, aby si ověřil, jak to opravdu bylo, tak to nechal na tem, co mu nějaká kolegyně řekla, což sem samozřejmě já tak nenechala a zašla tam. Vzala sem si sebou Štěpána, první sem si to vyříkala s kantorem já a pak tam zavolala Štěpána, ať řekne sám za sebe, jak to bylo. No nakonec sme zjistili, že ta kantorka, kvůli které dostal Štěpán poznámku, u teho ani nebyla, ale že to svédli na Štěpána holky, který ten průšvih udělaly. No a protože sme jich učili, že si mají dospělých vážit a nebyl zvyklý paštekovat, tak byl potichu a kantorovi nic neřekl.

Nejen vzdělanostní návyky získané od rodičů měly vliv na prospěch dětí respondentů. U Štěpána byla hnacím motorem k dosahování dobrých výsledků jeho cílevědomost a ctižádost zděděná po otci. U Šimona to byl jeho bratr, kdo ho motivoval k lepším výsledkům. Šimon ke svému staršímu bratrovi vzhlížel. Chtěl se mu vyrovnat. Měl tendence se se svým bratrem srovnávat, i když byl mezi nimi věkový rozdíl 6 let. Šimon ho obdivoval a chtěl dosáhnout stejných vědomostí, schopností a úspěchů, jako jeho bratr. Nechtěl se cítit méněcenný.

**Otázka:** Museli jste je motivovat k lepším výkonům?

**Pan Š:** My ani ne. Někde dostanú za dobré známky třeba peníze, ale u nás to tak nefungovalo. Štěpán byl hodně cílevědomí a má takovou zdravou míru odpovědnosti. Tak jak to mám já. To ho samo hnalo. A pro Šimona byl motivací brácha. Protože byl mladší, tak sa snažil celý život toho Štěpána dohnat. Ať to bylo v čemkoliv. Protože oni sú od sebe o šest roků a ten Štěpán ten byl tak nabitý vědomost'ama, že Šimon na něho hleděl s očima vypleštěnýma. To byl podmět k tomu, aby sa ten Šimon učil eště víc, aby ho prostě dohnal.

**Paní Š:** Zas je to o takovém tem vnitřním motoru, takové té cílevědomosti, snažení toho, co dokázal jeho brácha. To tak bylo do nedávna. Že Šimon mosí to, protože je jeho brácha lepší, a to umí líp a tak dále. Ale měl pak i období, když byl z toho smutný, uzavíral se do sebe a měl pocit, že Štěpán je lepší, je ten dokonalejší a on nic neumí. A s tím bojoval. To mě trápilo. Ale pak to přešlo, až byl starší.

**Otázka:** A co bylo hnacím motorem pro Štěpána?

**Pan Š:** Štěpán měl motor v sobě. On byl prostě takový cílevědomý. Jak už sem říkal já o sobě, že mě něco hnalo, abych byl lepší. Tak on to tak měl po mně.

V rodině vysokoškolsky vzdělaných rodičů se o všech problémech otevřeně mluvilo. Děti byly vychované k tomu, aby v případě potřeby přišly k rodičům a s daným trápením se jim svěřily. Díky tomuto přístupu mohli respondenti své potomky nepřímo ovlivňovat i v otázkách týkajících se osobního života.

Rodiče dětem neradili, jak se mají v dané situaci zachovat, pouze jim ukázali možnosti, aby si Šimon a Štěpán mohli zvolit, jak dál postupovat.

**Pan Š:** U nás to fungovalo tak, že sme pořád hodně všechno rozebírali. Celý život to u nás tak funguje, už odmalička. I teď se nám svěřují se svým životem, že nadstandardně. U nás

je to tak, že víme 90% informací, které nosijí v hlavě. Myslím, že je spousta rodičů v našem věku, kteří o svých děckách v podstatě ani nic nevíjí.

**Paní Š:** Ale to že to tak funguje u nás, je podle mě způsobené aj tím, že my tym děckám problémy neřešíme, to ani nemáš šanci vyřešit. Tam je to o tem, že to možú ty děcka ze sebe dostat, my jim zkusíme poradit, ale stejně si to mosí udělat podle sebe. Nenutili sme je do něčeho, co oni nechtěli.

Po ukončení prvního stupně povinné školní docházky se rozhodly děti respondentů pokračovat ve studiu na Purkyňově gymnázium ve Strážnici. Prvotní impuls vzešel z úst rodičů, i když oni tvrdí, že se jejich potomci rozhodli přejít na gymnázium sami.

Rodiče si byli vědomi dobrého prospěchu Štěpána a Šimona, proto byl nástup na gymnázium logickým krokem. Tuto školu považovali respondenti za nejvhodnější pro rozvoj a udržení jejich výsledků stále na dobré úrovni. Vzhledem k tomu, že na gymnázium zvládnou úspěšně absolvovat přijímací zkoušky pouze studenti s lepším prospěchem, měli sourozenci lepší motivaci si dobré známky v rámci zdravého soutěžení se svými spolužáky udržet.

Tato škola dětem zajišťovala snadnější přijetí na vysokou školu, která byla pro rodiče samozřejmostí. Předpokládali, aniž by byli obeznámeni s názorem svých dětí ohledně dalšího vzdělání, že po ukončení sekundární školy budou jejich potomci pokračovat ve studiu na vysoké škole. Tím, že Štěpán a Šimon přešli na gymnázium, se pro ně stalo další studium na vysoké škole nevyhnutelné.

**Paní Š:** Oba dva byli na základní škole jenom na prvním stupni a pak přecházeli na gymnázium. Takže mi můžeme základku hodnotit jen jako první stupeň. Aj sami nám pak řekli, že kdyby zůstali na základní škole, tak by možná vzali zpětný chod. Že tím, že přešli na to gymnázium, tak je to tahlo dál, protože ty děcka přece jen měli už nějaký cíl, byla tam větší motivace, byl tam větší tahák a nároky na vzdělání. Kdežto na druhém stupni s těma děckama, které tam oni měli, tak by ty výsledky nebyly takové dobré.

**Otázka:** Co vás vedlo k tomu, dát vaše děti na gymnázium?

**Paní Š:** Oni první ani jeden nechtěli jít na gymnázium, ale na poslední chvíli sme to měnili. My sme se jen bavili, že by mohli dál pokračovat, že by mohli jít na osmileté gymnázium, ale oba dva to odmítli. A pak u obou byl stejný scénář, že sme podali přihlášku opravdu poslední den, kdy to šlo.

**Pan Š:** Oni sa prostě sami rozhodli poslední den, kdy se mohla přihláška podat, že tam chtějí jít. Ale nikdo je k tomu nenutil. Bylo to jejich svobodné rozhodnutí.

**Otázka:** Jak přistupovali k učení?

**Paní Š:** Tak gymnázium už člověka předurčuje k tomu, aby šel dál studovat. Není to konečná. Je to příprava na vysokou školu. A ty děvka to tak vnímaly už od začátku. Věděly, že se učit musí a musí gymnázium dokončit, aby se dostaly dál. To byl takový plynulý přechod.

**Pan Š:** To je vyústění toho studia. Oni sami věděli na gymnázce, že tím to skončit nemůže. Oni s tím cílem šli na to osmileté gymnázium, že budou pokračovat na vysoké škole. To by jinak nešlo.

Po absolvování osmiletého gymnázia se Šimon i Štěpán přihlásili na vysokou školu, kam se po úspěšném absolvování přijímacího řízení dostali. Na volbu oboru neměli vliv rodiče. Oba si obory vybrali sami. Respondenti svůj postoj nezasahovat do rozhodnutí potomků ohledně dalšího vzdělání vysvětlovali tím, že chtějí, aby jejich děti byly šťastné. Podle rodičů by si zásahem do rozhodnutí o výběru oboru plnili sami své sny, které by se mohly lišit od smýšlené dráhy Šimona a Štěpána.

Šimona při výběru další vzdělanostní dráhy ovlivňoval jeho koníček a to hra na housle. Vybral si obor, který má blízko k hudbě, protože ji má rád a chce se jí v budoucnu věnovat. Nejprve byl přijat na ČVUT v Praze. Tuto školu však nedokončil z důvodu přijetí na konzervatoř v Praze. Studování konzervatoře a ČVUT by bylo pro Šimona náročné, proto se rozhodl přestoupit na jinou školu, která pro něj bude v kombinaci s konzervatoří zvládnutelná. Schůdnější volbou pro studování dvou škol zároveň bylo přejít na pro něj méně náročnou školu, proto si vybral Vysokou školu ekonomickou v Praze.

**Paní Š:** Nám šlo vždycky hlavně o to, aby ty děvka byly spokojené a šťastné. Kdyby sme děvku říkali, kam má jít, tak prosazuješ své představy tomu děvku. Čeho si ty nedosáhla, aby toho dosáhli oni.

**Otázka:** Jak probíhalo rozhodování o dalším studiu na vysoké škole?

**Pan Š:** No oni nám to v podstatě oznámili. My sme to ani neposuzovali. Štěpán prostě řekl, že půjde na VUT na fakultu podnikatelskou a tím to haslo. My sme byli rádi, že tam půjde a to bylo šhecko. V podstatě sme ani nevěděli, co to je.

**Paní Š:** On už to měl všechno zjištěné. Věděl proč, tam chce jít a co studovat. A Šimon ten chtěl mět vysokú školu, protože je brácha na vysoké škole. Tady panuje takový názor, že Šimon má rád muziku, tak aby když by sa mu něco stalo, aby měl takové vzdělání, aby sa tým pak mohl živit. On šel první na ČVUT v Praze, protože miluje muziku a v tom oboru bylo něco, co je spojené se zvukem, takže to byla taková přestupní hranice, aby dosáhl vyššího vzdělání k tomu, co ho baví. No, ale pak přešel na ekonomku, protože tato škola se nedala zvládat, protože sa dostal na konzervatoř. Takže teď studuje konzervatoř a ekonomku na Vysoké škole ekonomické v Praze.

Na rozvíjení kulturního kapitálu svých dětí kladli respondenti velký důraz. Snažili se, aby jejich potomci vyplnili svůj volný čas aktivitami, které jim rozvinou jejich schopnosti a naučí je novým dovednostem. Šimon a Štěpán navštěvovali od útlého věku i více kroužků najednou. Vystřídali nejrůznější sporty, ale nejdůležitější pro ně byla hra na hudební nástroj.

Při volbě mimoškolních aktivit děti respondentů ovlivňovalo rodinné prostředí. Šimon a Štěpán byli k hudbě od mládí vedeni. Jejich matka zpívá v dechové hudbě a otec je muzikant a člen místní cimbálové muziky. Hudba Šimona a Štěpána celý život obklopovala, proto bylo samozřejmostí začít navštěvovat Základní uměleckou školu.

Dalším faktorem, který je ovlivnil v docházení na lekce hry na hudební nástroj, bylo společenské prostředí. Ke kraji, ve kterém Šimon a Štěpán vyrostli, neodmyslitelně patří lidová hudba, místní kroje, folklorní festivaly a vystoupení, nespočet lidových tanečních souborů a cimbálových muzik. I z toho důvodu si děti paní Š a pana Š vybraly lekce hry na housle. Byla to přirozená volba ovlivněná krajem, okolím, rodinou a tradicemi.

**Otázka:** Do jakých kroužků chodili?

**Paní Š:** Oni chodili do florbalu, aikida, no do všeho možného. Ale na prvním místě byla hudebka a nástroje. Oba chodili první do huslí. To bylo dvakrát týdně. Za tím si šli sami. To je bavilo. Oni měli ten příklad v nás, protože my oba muziku milujem. To znamená, že věděli proč. Pak některé věci bereš úplně samozřejmě, protože to dělají tvoji rodiče a vidíš to furt kolem sebe, tak tě ani nenapadne, že by si to neměla dělat taky. A navíc, když viděli, jak tatka září a řehce sa, než ide hrát a pak dojde a vykládá zážitky, co s kým vymamlasili a pak to chtěli zakusit aj sami.

**Pan Š:** Ale ono to bylo aj přirozené tím krajem, si myslím. Né enom nama.

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče svým dětem do výběru kroužků přímo nezasahovali. Nechtěli, aby si potomci mysleli, že je rodiče do něčeho nutí, nebo je omezují.

Hra na housle byla pro respondenty i jejich děti na prvním místě. Pokud by si Šimon a Štěpán při některé ze sportovní aktivity zranili prsty, museli by na určitý čas hry na housle nechat. Rodiče si byli vědomi nebezpečnosti sportů a případného negativního vlivu na navštěvování lekcí, proto se snažili své děti od sportovních aktivit odradit. Nezakázali jim sport, pouze jim ukázali možné následky úrazu při sportu, které by mohly mít neblahý vliv na cvičení na housle. Šimon a Štěpán se sami rozhodli, že sportovní aktivity omezí a nakonec je omezili úplně.

**Pan Š:** Ono to vlastně bylo tak, že oni kluci měli ten týden tak strašně narvaný, že došli domů večer, každý den. A pak chodili s cimbálkou hrát. Ale my jsme je tak trochu vedli k tomu, že aikido je nebezpečné na to, když hraješ na housle, florbal je nebezpečný, když hraješ na housle. Jako my jsme jim nechtěli nic zakazovat. Jenom jsme jim ukazovali všechny ty stránky. A když oni viděli obě ty stránky, tu negativní a tu fajn, tak se ty problémy začaly řešit samy.

**Paní Š:** Když začali chodit do cimbálky, tak už nechodili do těch sportovních kroužků. Ale nemohli jít proti našemu zákazu, protože jsme jim nic nezakazovali. To bylo o té komunikaci.



## 6. Závěr

Cílem práce bylo odpovědět na výzkumnou otázku, která zní: Jaký vliv má rodina a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, na jeho další vzdělávací dráhu, vnímání školy a budování jeho osobnosti?

Hlavním zdrojem pro empirickou část této práce byla studie Tomáše Katrňáka. Vzhledem ke stejnému typu srovnávaných respondentů a podobné výzkumné otázce můžeme naše výsledky srovnávat se závěry studie Tomáše Katrňáka. Upozorníme na odchylky ve výsledcích obou prací, které mohou být zapříčiněny odlišnými roky, kdy byla jednotlivá data získávána.

Z bakalářské práce vyplynulo, že ke škole měli všichni respondenti v určité fázi školní docházky negativní vztah zapříčiněný přístupy učitelů, prezentováním a obsahem učiva. Rozdíl v jednotlivých rodinách je v pohlížení na vzdělání a v předávání vzdělanostních návyků a hodnot potomkům. Rodiče s neúplným středním vzděláním na předávání hodnot nekladli velký důraz, což mělo za následek nezájem jejich dětí o studium a nízké vzdělanostní aspirace. Naopak v rodině vysokoškolsky vzdělaných rodičů byly tyto hodnoty a vzdělanostní návyky dětem předávány od útlého věku. To vedlo k vytváření pozitivního přístupu dětí ke vzdělání, k samostatnosti v přípravě, přirozené snaze dosahovat dobrých výsledků a k jejich vyšším vzdělanostním aspiracím.

Až doposud se výsledky této práce shodovaly se závěry Tomáše Katrňáka. Rozdíl se objevily až v otázkách školní přípravy a pohlížení na prospěch ratolestí v jednotlivých rodinách. Katrňák (2004) uvádí, že dělničtí rodiče své potomky do učení nenutili a zaměřili se v přípravě do školy jen na to, co je nezbytné udělat. Zatímco z tohoto výzkumu vyplynul opak. Rodiče s výučním listem se svým dítětem do určitého věku věnovali i nad rámec povinností a k učení své potomky nabádali.

V případě Matěje si byli respondenti vědomi, že může dosáhnout vyššího vzdělání, a proto se ho snažili nasměrovat na školu, která jeho výsledkům odpovídala. Tento výsledek se taktéž neshoduje se závěry díla Tomáše Katrňáka. Ten uvádí, že v případě rodin s neúplným středním vzděláním rodiče do volby oboru ani výběru střední školy nezasahovali, ani své potomky žádným způsobem neovlivňovali.

Výzkum ukázal, že mezi další faktory ovlivňující výběr vzdělanostní dráhy můžeme zařadit například vládnoucí politický režim, životní situaci, pracovní možnosti, platové ohodnocení, zdravotní stav a podmínky přijetí na vybraný obor.

Z práce vyplynulo, že děti respondentů mohly dosahovat stejných výsledků ve studiu, ale ne všichni měli stejnou motivaci dosahovat dobrého prospěchu. Pokud děti nejsou dostatečně ovlivňovány prostředím, mohou dosahovat odlišného prospěchu i úrovně vzdělání.

Jako příklad si můžeme uvést děti jednotlivých rodin. Obě děti rodičů s vysokoškolským vzděláním byly motivovány k lepším výkonům, byla jim vysvětlována důležitost vzdělání a výchovou jim byly předávány vzdělanostní návyky a hodnoty. Tento vliv rodičů motivoval děti k dosahování lepšího prospěchu. Ty pak získaly vysokoškolské tituly. Nejstaršímu synovi vyučených rodičů poskytovaly motivaci starší dívky, které pomáhaly jeho rodičům s hlídáním. Čili byl ovlivňován sociálním prostředím, ve kterém vyrůstal. Mimo jeho genetické předpoklady, díky této motivaci dosáhl lepších výsledků. Vystudoval střední školu a začal se vzdělávat v jazycích. Stejně úrovně vzdělání dosáhl i jeho bratr, kterého k dosažení vyššího než neúplného středního vzdělání přiměli rodiče. Byl ovlivněn rodinným prostředím. Jejich prostředního bratra nikdo k lepším výsledkům a vyšším aspiracím nemotivoval. Proto dosáhl pouze neúplného středního vzdělání, i když by mohl mít výsledky na dosažení vyššího stupně vzdělání.

Tím, že dva potomci rodičů s výučním listem dosáhli odlišné úrovně vzdělání, než jaké dosáhli jejich rodiče, se odlišily výsledky tohoto výzkumu od teorie vzdělanostní reprodukce podporované Tomášem Katrňákem. Rozdíly v jednotlivých studiích mohly být způsobeny rozdílem v letech, kdy byly studie prováděny. Od roku 2004, ve kterém byla práce Tomáše Katrňáka vydána, došlo k nárůstu vzdělanostních zařízení a oborů, zvýšila se informovanost lidí o jednotlivých oborech a propagace vzdělání, jako důležité podmínce v dosažení lepšího uplatnění na trhu práce.

Z bakalářské práce dále vyplynulo, že školu si po absolvování základní povinné docházky dítě volí samo. Avšak po ukončení základní školy, není dostatečně připraveno na toto rozhodnutí. Proto je nutné, aby děti byly motivovány už od útlého dětství k určité vzdělanostní dráze. Ovlivňovat a motivovat je ke zvolení pro ně nejvhodnější cesty by měli rodiče, ale ne každý rodič je toho názoru, že vzdělání je důležité. Proto se musí zapojit i sociální prostředí čili škola a ostatní organizace.

Řešením by mohlo být vytvoření projektu, který by informoval rodiče a nejen je, jaké možnosti jejich kraj nabízí. Mimo informační letáčky s přehledy škol a jejich zaměřením by se pořádaly tyto informativní schůzky ve všech základních školách včetně zábavné prezentace pro děti. V dnešní době existuje řada prezentačních výstav jak vysokých škol, tak středních škol, ale ne všechny rodiny mají zájem na takovou prezentaci přijít. Rodiče nemají

dostatek času ani snahy informovat se o nabídce středních škol. Proto by bylo řešením přehlídky škol prezentovat přímo v základních školách pro všechny ročníky.

Součástí prezentace by byla i ukázka řemesel a profesí. Do projektu by se mohly zapojit i školy tím, že budou v některých předmětech, například rodinné výchově, pouštět dokumenty věnující se tomuto tématu, krátké filmy, které představí jednotlivé profese. Další možností by bylo pořádání táborů pro děti zaměřených na jednotlivá zaměstnání. Zde by si děti mohly vyzkoušet profese, které je zajímají, hravou formou mezi svými vrstevníky.

Tento projekt by se týkal pouze základních škol. Na středoškolském stupni vzdělání by se takový důraz na ovlivňování volby povolání klást nemusel. Studenti jsou dostatečně vyspělí na to, aby si svou životní dráhu zvolili sami a případně se o dalším studiu informovali. Vzdělávací veletrhy a informace na internetu jsou dostačující. Není potřeba takové motivace a vlivu, jako u dětí základních škol. Po absolvování středoškolského vzdělání už jsou studenti nasměrováni určitým směrem a je jen na nich, jestli v této vzdělanostní cestě budou dále pokračovat, nebo si zvolí jinou.

Z analýzy vyplývá, že respondenti i jejich děti přizpůsobili výsledky ve škole podmínkám přijetí na obor, o který se zajímaly. Jako příklad si uvedeme paní M a pana M. Věděli, že se známkami horší než za tři se na obor, který si vybrali, nedostanou. Proto přípravě do školy věnovali více času a snažili se dosahovat lepšího hodnocení.

Z toho vyplývá že, pokud děti budou mít určité cíle a motivaci, mohou dosahovat lepších výsledků. Také mohou dosahovat vyššího vzdělání. Čím vyššího vzdělání v daném oboru děti dosáhnou, tím se zvýší jejich produktivita práce a pro společnost budou více prospěšní.

## Seznam použité literatury

- BARTÁK, Jan, 2006. *Skryté bohatství firmy*. Praha: Alfa Publishing, 2006. ISBN 80-86851-17-6.
- BECKER, G. S., 1997. *Teorie preferencí*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-463-0.
- BECKER, G. S., 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 390 pp. ISBN 978-0-226-04120-9.
- BOURDIEU, Pierre, 2002. The Forms of Capital. In: BIGGART Nicole, ed. *Readings in Economic Sociology*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2002, s. 58-63. ISBN 978-0-631-22861-5.
- CAMERON, Rondo, 1996. *Stručné ekonomické dějiny světa – od doby kamenné do současnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1996. ISBN 80-85865-21-1.
- ERGENS, Tomáš, 2007. Vliv rodinného prostředí na vzestupnou intergenerační vzdělanostní mobilitu – hodnota vzdělání v rodině. *Studia Pedagogica*. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU. 2007, roč. 55, č. 12, s. 147-156. ISSN: 1803-7437.
- FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLAĐO, Petr, 2010. Strategie uplatňované rodiči při volbě další vzdělávací dráhy žáků. *Pedagogicko-psychologické poradenství*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČRR. 2010, č. 59, s. 11-18, 2010. ISSN: 1214-7230.
- KAMENÍČEK, Jiří, 2003. *Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0449-3.
- KAŇKOVSKÁ, Pavla, 2007. Vliv rodinného prostředí na utváření prosociální orientace dítěte staršího školního věku. *Psychologie*. Praha: ČMPS. 2007, roč. 1, č. 1, s. 13-24. ISSN: 1802-8853.

KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci – Vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KUCHARCZYK, Gregorz, 2013. *Komunismus, Marx a satanismus. Kontrarevoluční vliv náboženství* [online]. 2013. Praha: Český portál [cit. 27. 12. 2014]. Dostupné z: <http://euportal.parlamentnilisty.cz/Articles/10248-komunismus-marx-a-satanismus-kontrarevolucni-vliv-nabozenstvi.aspx>.

MAZOUCH, Petr a Jakub, FISHER, 2011. *Lidský kapitál – měření, souvislosti, prognózy*. Praha: C. H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-380-6.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOŽNÝ, Ivo, 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2006. ISBN 80-86429-58-X.

OECD, 2004. *Analýza vzdělávací politiky 2004* [online], 2004. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 27. 12. 2014]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/country-studies/34979011.pdf>.

OECD, 2012. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Praha: OECD Publishing, 2012. ISBN 9789264179295.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. 44 s. ISBN 978-80-87240-33-5.

SIMONOVÁ, Natalie, 2009. Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. 2009, roč. 45, č. 2, s. 291-314.

ŽUMÁROVÁ, Monika, 2013. Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2013, roč. 4, č. 3, s. 184-196. ISSN: 2336-2189.

## Seznam zkratk

DX	dotazník prosociálních tendencí
EU	Evropská unie
H1	hypotéza první
H2	hypotéza druhá
H3	hypotéza třetí
H4	hypotéza čtvrtá
H5	hypotéza pátá
H6	hypotéza šestá

Prohlašuji, že

- jsem byla seznámena s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. – autorský zákon, zejména § 35 – užití díla v rámci občanských a náboženských obřadů, v rámci školních představení a užití díla školního a § 60 – školní dílo.
- beru na vědomí, že Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava (dále jen VŠB-TUO) má právo nevýdělečně ke své vnitřní potřebě mou bakalářskou práci využít (§ 35 odst. 3).
- souhlasím s tím, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v Ústřední knihovně VŠB-TUO k prezenčnímu nahlédnutí a jeden výtisk bude uložen u vedoucího bakalářské práce. Souhlasím s tím, že údaje o bakalářské práci budou zveřejněny v informačním systému VŠB-TUO.
- bylo sjednáno, že s VŠB-TUO, v případě zájmu z její strany, uzavřu licenční smlouvu s oprávněním užít dílo v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona.
- bylo sjednáno, že užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem VŠB-TUO, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly VŠB-TUO na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše).
- beru na vědomí, že odevzdáním své práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, bez ohledu na výsledek její obhajoby.

V Ostravě dne 7. 5. 2015

.....  
jméno a příjmení studenta